الملكات الذّهنيّة ودورها في اكتساب اللّغة

مقاربة عرفانيّة

بن صوف مجدي *
جامعة زايد الامارات العربية المتحدة / جامعة تونس
bensoufmajdi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 08-11-2023 **تاريخ القبول:** 24-12-2023

ملخص:

يقدم هذا البحث إجابة من زاوية عرفانية عن سؤال قديم متجدد في اللسانيات؛ كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يعيد إنتاجها؟
ترى هذه المقاربة أن الإنسان جهّز بمجموعة من المنظومات الدّماغيّة الفطريّة، وكلّ منظومة من هذه المنظومات تمنحنا نوعًا من السّلطة العرفانيّة، كالقدرة على تعلّم اللّغة أو تعلّم الموسيقى أو فهم العالم من حولنا بصريًّا أو بناء الأفكار المحسوسة والمجرّدة أو الانتقال في المحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ.
والمدخل الطّبيعيّ لهذه المقاربة لا يمكن أن يكون إلّا اللّغة. فهي التي ميّزت الإنسان عن كلّ الحيوانات القريبة منه على مرّ الزمان. ولكنّ اللّغة لا تمثّل كل الملَكات البشريّة، فالملكات الأخرى تحمل الخصائص العرفانية نفسها التي توجد في اللّغة، لذلك استدلّ المنوال العرفاني على فرضيته معتمدًا على دراسة اللّغة، والبصر والموسيقى. هذا الجانب هو المعطى الفطريّ عند الإنسان، وهو الموسوم منذ السّتّينات بالنّحو الكلي *UG*، وهو من الفطرة، ولكنّه دونها تجريدًا، ويتمثّل في جملة الاختيارات الممكنة التي يوفرها الدّماغ للإنسان مسبقًا.
من النّحو الكلّيّ نمرّ عبر النّماذج والقواعد. هذه النماذج لا تقتصر على اللّغة، بل تشمل النّماذج البصريّة والنّماذج السّمعيّة. وهذه النّماذج هي التي تُسمّى النّحو الذّهنيّ.
هذا النّحو الذّهنيّ، هو نتاج تفاعُل بين الدّخول الاجتماعيّة والثقافيّة المحيطة بالإنسان وبين النّحو الكلّيّ.
هذه النّماذج المجرّدة هي التي تمكّن من فهم اللّغة واستعمالها والاشتراك في تأويلها بين الجماعة اللّسانيّة الواحدة وتمكّن في ذات الوقت من بناء الفضاء البصريّ والفضاء السّمعيّ عند الإنسان.

الكلمات المفتاحية: ملكة، ذهن، اكتساب اللغة، نحو كلي، فطرة، نماذج.

***المؤلف المراسل:** بن صوف مجدي **البريد الالكتروني:**.bensoufmajdi@gmail.com

Mental faculties and their role in language acquisition: A cognitive approach.

Abstract:

This paper explores the cognitive approach to language acquisition and reproduction, arguing that humans possess innate brain systems that enable cognitive authority, including language, music, and visual understanding. Universal Grammar (UG) represents this competence, which is a product of social and cultural input. Mental grammar, including visual and auditory models, helps humans understand, use, and interpret language.

Mots clés : Competence – Mind - Language acquisition - Universal grammar – Nature - Models.

Les facultés mentales et leur rôle dans l'acquisition du langage : Une approche cognitive

Résumé:

Cet article explore l'approche cognitive de l'acquisition et de la reproduction des langues, en soutenant que les êtres humains possèdent des systèmes cérébraux innés qui leur permettent d'exercer une autorité cognitive, y compris le langage, la musique et la compréhension visuelle. La grammaire universelle représente cette compétence, qui est le produit d'un apport social et culturel. La grammaire mentale, y compris les modèles visuels et auditifs, aide les humains à comprendre, à utiliser et à interpréter le langage.

Keywords: Compétence - Esprit - Acquisition du langage - Grammaire universelle - Nature - Modèles.

مقدمة

سعت النّظريّات العرفانيّة إلى الإجابة عن السّؤال المركزيّ الذي أثارته المدرسة التّوليديّة بشكل صريح وأثارته من قبلها مختلف البحوث المتعلّقة بقدرة الإنسان على التّكلم والتّواصل باللّغة، ومدار هذا السؤال: ما الذي جعل منا ما نحن عليه؟

أجابت مختلف المقاربات العرفانية التي أعقبت التوليدية عن هذا السؤال من زوايا مختلفة وضمن مقاربات مختلفة، ومن أهم الإجابات التي ظهرت منذ تسعينات القرن الماضي ما اقترحته نظرية الدلالة التصورية حين تحدثت عن فرضية النماذج الذهنية[i] (Chomsky، 1968) المتحكمة في القدرات المختلفة عند الإنسان بما فيها القدرة على اكتساب اللغة وإنتاجها .

جاءت الإجابة عنه مستندة إلى ما يحكم هذا الإنسان في كلّيته؛ إذ يذهب هذا المنوال النظري إلى أن الإنسان قد جُهِّز بمجموعة من المنظومات الدّماغية الفطرية، وكلّ منظومة من هذه المنظومات تمنحنا نوعًا من السلطة العرفانية كالقدرة على تعلّم اللغة أو تعلم الموسيقى (Lerdahl و Jackendoff، 1996) أو فهم العالم من حولنا بصريًا أو بناء الأفكار المحسوسة والمجرّدة أو الانتقال في المحيط الاجتماعي والثقافي.

رأى جاكندوف (Jackendoff) أن المدخل الطبيعي لهذه المقاربة لا يمكن أن تكون إلا اللغة. فهي التي ميزت الإنسان عن كل الحيوانات العليا، أو الإنسان البدائي. ولكن اللغة لا تمثل كل الملكات البشرية؛ فالملكات المختلفة الأخرى تحمل الخصائص العرفانية نفسها التي توجد في اللغة؛ لذلك استدلّ جاكندوف على فرضيته معتمدًا على دراسة اللغة، والبصر والموسيقى. هذا الجانب هو المعطى الفطري عند الإنسان وهو الموسوم منذ الستينات بالنحو الكلي(Universal Grammar) ، وهو من الفطرة، ولكنّه دونها تجريدًا، ويتمثل في جملة الاختيارات الممكنة التي يوفرها الدّماغ للإنسان مسبقًا.

من النحو الكلّي نمرّ عبر النماذج والقواعد. هذه النماذج لا تقتصر على اللغة، بل تشمل النّماذج البصريّة والنماذج السّمعيّة. وهذه النماذج هي التي تُسمّى النّحو الذّهنيّ.

هذا النّحو الذّهنيّ، هو نتاج تفاعل بين المدخلات الاجتماعيّة والثقافيّة المحيطة من جهة وبين النّحو الكلّي من جهة أخرى.

هذه النماذج المجرّدة هي التي تمكّن الإنسان من فهم اللغة واستعمالها والاشتراك في تأويلها بين الجماعة اللّسانيّة الواحدة وتمكّن في ذات الوقت من بناء الفضاءين البصريّ والسّمعيّ للإنسان.

جاءت جملة الإجابات عن هذه الأسئلة في الأعمال المختلفة لهذا المنوال، ولكن نخص بالذكر ما جاء مفصَّلًا في كتاب "نماذج في الذهن: اللغة والطبيعة الإنسانية"(Tibbetts, 1994) الصادر سنة 1994 لرائد هذا المنوال، اللساني الأمريكي راي جاكندوف[ii] لم يلق هذا الكتاب في الأوساط العلمية اللسانية من الاهتمام ما هو حقيق به من البحث والمتابعة "فمن سوء حظه على حدّ قول توماس واسو أنه ظهر في نفس السنة التي

ظهر فيها كتاب غريزة اللغة: كيف يبدع الذهن اللغة لستيفن بنكر(Pinker, 1994) ...إذ انصرف اهتمام المختصين عنه إلى هذا الكتاب " (غريزة اللغة الترجمة العربية، حمزة بن قبلان المزيني ص12) .
غلب على كتاب "نماذج من الذهن" الجانب التنظيري المجرّد خلافًا لكتب جاكندوف الأخرى التي عادة ما تغلب فيها القضايا التقنية اللسانية المختصة مثل كتاب البنى الدلالية 1990 (Jackendoff R. , 1990) أو كتاب هندسة الملكة اللغوية 199 (Jackendoff R.، 1997) أو كتاب النحو الأبسط (Jackendoff & Culicover, , 2005).

هذا الكتاب هو في نظرنا تأسيس نظري للتصورات الكبرى لمنوال الدلالة التصورية والمستندة إلى علاقة الذهن باللغة، وليس أدلّ على ذلك أن ما طرحه من قضايا في هذا الكتاب كقضية الطبيعة، والثّقافة، والقدرات الذهنيّة، والبنى التصوريّة، يتردّد في جل كتبه على صور مختلفة جزئية أو كلية (Jackendoff R. , 2007).

بدت معالجة جاكندوف اللساني للغة في هذا المصنف معالجة مختلفة إذ لم يتناولها باعتبارها مادة للدرس من جهة الأبنية أو العلاقات التي تحكمها أو القوانين المسهمة في إنشائها أو توليدها، بل تناولها باعتبارها مادّة لاختبار بعض المشاكل النظرية التي اعترضته في بحثه عن الخصائص العامة للقدرات البشرية عامة. ويمكن أن نختزل هذه المشاكل تحت عنوان "الإنسان بين الطبيعة والثقافة".
صاغ جاكندوف هذه المشاكل الصياغة الإشكالية التالية " لمَ نحن على ما نحن عليه"؟ و "هل نحن نتاجٌ لمحيطنا أم ولدنا هكذا أم نحن مزيج بينهما"؟ (1994ص 3)
اعتبر جاكندوف اللغة "المادة الاختبارية" الأساسية التي يجب الاستناد إليها في الإجابة عن هذه الأسئلة، وقد سوّغ اختياره للغة مادةً للبحث بسببين:

- أولهما هو أن اللغة مثلت على مر الأزمان "المميّز الأساسي بين الإنسان والحيوان" وهو ما قد يساعد على دفع هذه المشكلة إلى أقصاها.
- أمّا ثانيهما فهو أن اللغة كشفت – وفقًا لنتائج الدراسات المعاصرة - "عن تعقُّد في الذهن أبعد مما كان يتصوّره الإنسان". وعليه فإن اللغة تمكّن الباحث من "دمج وجهات النّظر البيولوجيّة والإنسانية لكشف ما نحن عليه اليوم"(1994، ص4). وهذا الإمكان الذي توفره اللغة لا مثيل له في المكونات الأخرى في الكون.

ولكن هل أن العلاقة بين اللغة والطبيعة البشرية من العلاقات التي استقر عليها البحث العلمي الباحث في اللغة أو الباحث في خصائص الإنسان؟

يرى جاكندوف في مقدمة هذا الكتاب أنّ اعتبار اللغة قادرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بالطبيعة البشريّة ليست من الأمور المسلم بها. فما استقر عند الباحثين هو النتائج الحاصلة من امتلاك الإنسان للغة واستعماله لها وسيطرته عليها. أي إنّ الأدبيات العلمية تنظر في علاقة الإنسان باللغة في مرحلة السيطرة الجزئية أو الكلية، وهي المرحلة التي يسمها بالمرحلة البعدية.

بينما يذهب إلى ضرورة تناول هذه العلاقة من زاوية مخالفة، إذ لا بدّ من البحث عن "الشروط الماقبلية لامتلاك اللغة" لا عن النتائج الحاصلة من امتلاك الإنسان للغته. ويختزل جاكندوف مشكلته في السؤال التالي: "ما الذي يحتاجه الإنسان حتى يكون قادرًا على التخاطب والتحدّث، أي ما هي الأشياء الضرورية التي أخذتها الطبيعة البشريّة في الاعتبار حتى يتسنى لنا جميعًا تكلم اللغة وفهمها". (1994، ص5).

للإجابة عن هذا السؤال يستعرض جاكندوف التفسير الأكثر تداولًا عند الباحثين وهو المتعلّق "بحجم الدماغ". فغالبًا ما اعتمدت حجّة ضخامة حجم دماغ الإنسان مقارنة بغيره من الكائنات جوابًا مباشرًا لحلّ القضايا ذات الصلة بالأسباب الثاوية وراء تميّز القدرات البشرية عن القدرات الحيوانية المتواضعة، واعتبارها قدرات خارقة مقارنة بالقدرات المحدودة عند الحيوانات.

بالرغم من صحة هذا التفسير ووجاهته فقد اعتبره جاكندوف تفسيرًا ناقصًا واستدلّ على ذلك بمثال السيارة. "فلا يُمكِن لسيارة أن تطير بمجرّد أن نضيف إليها مكونًا من جنسها، كالزيادة في عدد الإسطوانات داخل المحرك أو إضافة عدد من الإطارات أو التوسيع من حجم النوافذ أو في الزيادة في سرعة السيارة. فلا يكفي أن نضيف إلى الآلة، ذات المكونات من جنسها حتى نحصل على وظيفة جديدة كلَّ الجِدّة "فإن أردت من السيارة أن تطير وجب أن نُدخل تغييرًا جذريًا في بنيتها. كأن نضيف إليها أجنحة طائرة بعد أن نحدث فيها تغييرًا ما".

ضرب جاكندوف هذا المثال لأن المختصين في الأجناس القريبة من الإنسان يؤكدون دائمًا مماثلة أدمغة القردة لأدمغتنا من حيث وزنها وخصائصها، ولكن بالرغم من ذلك فإن هذه الحيوانات لم تتمكن من التكلم.

فكيف استطاع الإنسان بدماغ مماثل من حيث الوزن والحجم أن يتكلم ويفهم ما يسمع ويرى في حين عجزت هذه الحيوانات عن ذلك؟

2 – شروط تفسير الظّاهرة:

ذهب جاكندوف إلى أن الأمر لا يقتصر في تصوّره على مجرّد أن يكون الإنسان مجهَّزًا بصورة فطرية "بدماغ كبير" بل يجب أن يحتوي هذا الدّماغ على ما به يستطيع الإنسان أن يكتسب اللغة وأن يستعملها. لذلك اعتمد في تفسير هذه الظّاهرة على البارامترات الأساسيّة للغة[iii].

وقد اقتصر جاكندوف في عمله هذا على بارامِتْرين أساسيين، وهما النحو الذهني والمعرفة الفِطرية. وقد احتج بهما على تصوّره للعلاقة بين الطبيعة والثقافة عند الإنسان؛

أما **حجة النّحو الذّهنيّ** (The Argument for Mental Grammar) فمفادها أنّ التّنوّع في تعبيرات اللغة تقتضي من مُستعمل اللغة أن يمتلك في دماغه (brain) مجموعة من المبادئ النحوية غير الواعية". (1994، ص 6)

وأما **حجة المعرفة الفطريّة** (The Argument for Innate Knowledge) فمضمونها أن "الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الكلام تقتضي أن يحتوي الدّماغ البشريّ على مكوّن مخصوص ومضبوط جينيًّا، يتمّ اعتمادهُ لفائدة اللّغة". (1994، ص 6)

هاتان الحجّتان اللّتان تمثّلان في الأصل مبدأين من المبادئ الأساسية في النّحو التّوليديّ- قادتا جاكندوف إلى النتيجة التالية: **القدرة على الكلام وعلى فهم اللغة هي حاصل توليف مركّب بين الطّبيعة والثّقافة.**

وللاستدلال على تظافر الطبيعي والثقافي ودوره في بناء الإنسان اعتمد جاكندوف حجّة ثالثة - يرى أنها أعمقُ من سابقتيها- وهي حجة بناء التجربة. وقد استند فيه إلى التصوّر العرفاني العام، واعتبرها حجّة ثالثة على فرضيّته المركزية.

وتقوم حجة **بناء التجربة** (The Argument for the Construction of Experience) على أنّ "تجربتنا لعالمنا تُبنى بصورة نشطة بواسطة المبادئ اللاواعية التي تعمل في أدمغتنا" (1994، ص 7)، وهذه التجربة متعدّدة الأبعاد فهي لا تقتصر على علاقة الإنسان باللغة بوصفها ملكة متفرّدة، بل تشمل كلّ الملكات البشرية، كملكة السمع والبصر والثقافة والاجتماع.

لقد بنى جاكندوف أطروحتَه المركزية، وهي دور التوليف بين الطبيعي والثقافي في إكساب الإنسان القدرة على التكلم والفهم على حجج أساسية ثلاث، اثنتين منها هي من نتائج البحث اللساني الحديث، وهي نتائج تشدُّه إلى الاتّجاه العام للمدرسة التوليدية، وواحدة تعتمد على نتائج البحث العرفاني العام وهو مبدأ بناء التجربة عند الإنسان في الكون والتي تشمل إضافة إلى اللغة تجربة البصر والسمع والثقافة. وهي نتائج تدفعه إلى داخل التيار العرفاني. وبين ما يشدُّه وما يدفعُه يرسم صاحب نظرية الدلالة التصورية معالمَ نظرية تحتل موقعًا مُتميّزًا بين الاتجاهين الكبيرين وفيهما. وأساسها البحث في الأسس التي خوّلت لهذا الكائن من اكتساب اللغة وإنتاجها وفهمها.

فماهي مميزات هذه القدرات العرفانية التي فسّر بها امتلاك الإنسان للقدرة اللسانية؟

I. النحو الذهني

إذا استثنينا الفصل الثاني من الكتاب الذي يعرض فيه صراحةً إلى مفهوم النحو الذّهني ودوره بوصفه حجّةً على أطروحته المركزية، وهي تظافر الطبيعي والثقافي في تميز الإنسان عن بقية الحيوانات، لا نجد فصلًا آخر يخص مفهوم النحو الذهني بالدرس. ولكن في مقابل ذلك لا يكاد يخلو فصل من فصول الكتاب من الإشارة الصريحة إلى مبدأ النحو الذهني.

فما هو النحو الذهني، وما هي خصائصه، وكيف يُبنى في الذهن، وما هي علاقته بالفطري عند الإنسان، وما هي علاقتُه بالمنجز من الكلام؟

لم يقدم جاكندوف تعريفًا صريحًا لمفهوم النحو الذهني، ولكن من خلال تتبعنا لجملة التحاليل والأجوبة التي ناقش بها هذا الموضوع أمكن لنا أن نخلص إلى أنّ النحو الذهني هو مجموعة النماذج التي تحصل للإنسان، فتُمكّنُه من فهم اللغة ومن إنجازها وتتميز هذه النماذج بأنّها "مستقلة عن الكلمات التي كَوّنتها" (1994، ص 16)

يعيش الإنسان مع اللغة في مفارقة ساذجة؛ فهو لا يستطيع أن يُخزّن الجُمل التي بإمكانه أن ينشئها أو التي يستطيع استعمالها، فقدرته على الخلق هي قدرة لا محدودة. وقد تبدو فكرة لا محدودية قدرة الإنسان على إنشاء جمل مقبولة بسيطة فكرة نظرية، لا يمكن تطبيقها، لذلك يُورد جاكندوف مثالًا يعتمد فيه على "الأعداد الصحيحة" ليبرهن على أننا نستطيع أن ننجز عددًا هائلًا من الجمل ويقدّم مثالًا توضيحيًا يفترض فيه متكلّمًا ينجز الجمل الإخبارية التالية:

- أكلت خبزة واحدة.
- أكلت خبزتين.
- أكلت ثلاث خبزات.
- أكلت (س x خبزات)

هب أنّ المتكلّم واصل إنتاج جمل محافظًا على "فكرة اشتراء الخبز ومتغير واحد فقط، وهو عدد الخبز الذي اشتراه وفقًا للأعداد الصحيحة الطبيعية القابلة للإحصاء، فإنه نظريًا سيصل إلى عدد من الجمل لانهائي يماثل عدد الأعداد الطبيعية اللانهائية في عالم الحساب، ولنا أن نتخيل عدد الجمل الممكنة من ذلك.

وبما أنه من المستحيل تخزين كل هذه الجمل، كان لزامًا على ذهن المتكلم أن يجد الحلّ وأن **يبتكرَ**[iv] الطريقة التي يستطيع الذّهن بواسطتها أن يدرك هذا التّنوع اللّسانيّ الضّخم. ولا يكون ذلك ممكنًا إلا بواسطة **النماذج** الموجودة في الذهن" حتى نتمكن من القدرة على التحدث وفهم الجمل الجديدة، فلا نخزن في رؤوسنا مفردات اللسان الذي نستعمله بل نخزن أيضًا نماذج من الجمل الممكنة في لغتنا. ولا تقتصر هذه النماذج على نماذج المفردات بل تضم أيضًا نماذج النماذج. واللّسانيون يحيلون على هذه النماذج عند حديثهم عن تخزين القواعد في الذاكرة ويحيلون على النحو الذهني عند حديثهم عن القائمة الكاملة لقواعد النحو". (1994، ص 14)

نلاحظ هنا الارتباط الوثيق بين النماذج التي توجد في الذهن والنحو الذهني ويُعدُّ الالتجاء إليهما من الفرضيات الأساسية في اللسانيات الحديثة التي تقدم مجموعة من الحلول النظرية لمشاكل مختلفة أهمها مشكلة إنتاج اللغة وفهمها.

"فالنحو الذهني يُمكّننا من فهم أعمق لقضية النماذج. ولا يقتصر الأمر على النماذج الأكثر مقبولية في مجتمعاتنا بل تشمل أيضًا نماذج لجمل غير مستعملة أو جمل لا تحظى بقدر من الاهتمام في المدرسة أو في

الاستعمال والتداول" (1994، ص17). فالنحو الذهني يمكّننا من أن نحدّد كل أنواع النماذج بَسيطها ومُعقَّدِها، مقبولها وفاسدها.

ولكن بعد أن سلمنا بوجود هذا النحو الذهني في أدمغتنا وتدرّجنا من الجانب الواقعي المنجز إلى الجانب المجرّد ينتهي جاكندوف إلى أنّ ضرورة التسليم بالأساس الفطري في اكتساب اللغة. – والنماذج النحوية منها – هو ضرورة علمية منهجية يجب أن نقبلها. وهو مما يلزم الباحث في بناء مناوله النظرية. لذلك كان السؤال التالي: كيف "دخل هذا النحو إلى رؤوسنا"؟ (1994، ص 21).

للإجابة عن هذا السّؤال يتناول جاكندوف حالتين مختلفتين في الظاهر من حالات الاكتساب اللغوي، وهما اكتساب اللغة العادية الطبيعية واكتساب لغة الإشارة[٧].

1) **اكتساب النحو الذهني:**

تلعب العائلة الدور الأساسي الأول في اكتساب اللغة. إذ يكتسب كل طفل لغته نتيجةً للتربية التي يتلقاها من أبويه. وطريقة الاكتساب هذه هي التي تُمكن الأطفال من تعلم النماذج النحويّة. ويضاف إلى النماذج التي يتلقاها الأطفال من الوسط العائلي النماذج البدائية البسيطة الأولى التي تمثل - على امتداد سنوات التعليم الأولى- جزءًا أساسيًّا من المنهج التعليمي وبصورة خاصة في دروس النحو المدرسي (1994، ص 22). فمدرسو النحو يُحيلون في دروسهم على نماذج مخصوصة ويتناقلونها بوصفها قواعد لغة مختزلة في الذاكرة. فما قد يعدُّ عيبًا في طريقة التدريس في بعض الأحيان -وهو الاعتماد على مجموعة من النماذج النحوية المتكررة- يرى جاكندوف أنه يمثل "المجموعة الكاملة لقواعد النحو الذهني للغة" (1994، ص 14).

ويمكن أن نذكر هنا جملًا من التراث العربي ترسّخت عند المتعلم من صنف "ضرب زيد عمروًا" في باب الفعل المتعدي أو "زيدٌ أسدٌ" في باب التشبيه. ولا يخلف الأمر في النحو الفرنسي المدرسي، وفي ما نجده من أمثلة مباشرة لقواعد نحوية عامة في الكتاب المرجع في هذا السياق (Le Bon Usage) (Grevisse & Gooss , 2008) دليل بسيط على دور التعليم المدرسي في اكتساب هذه النماذج؛ فتدريس النحو وقواعده اعتمد في الغالب على "جمل أمثلة " لتوضيح القواعد وليس العكس.

من هنا يخلص جاكندوف إلى النتيجة البسيطة الأولى وهي: **يكتسب الطفل النماذج من المحيط العائلي أو من المحيط التعليمي.**

أثارت هذه النتيجة الأولى البسيطة مشكلًا أعمق يتعلق بلحظة التقاط هذه النماذج، وقد قدّم جاكندوف هذا المشكل في قالب الملاحظة التالية: "لا أحد من المتعلّمين يتذكر كيف أو متى انتقل من استعمال بِنْيَة نحوية إلى أخرى سواء كانت هذه البنية صرفية أو تركيبية أو استفهامية ويضرب على ذلك مثال "الإدماج infix في الكلمات الإنجليزية" (1994، ص 24)، فلا يتذكر المتكلم متى نحكم على إدماج مقطع أنه مقبول ومتى يكون مردودًا. وهذا الأمر سائر على كل المتكلمين، إذ لا يتذكر الناطق باللسان العربي متى استبدل جملتي [ضرب زيدٌ عمروًا، وضرب عمرو زيدًا] بجملة [تضارب زيدٌ وعمرو].

الشعور بعجز الإجابة عن مثل هذا السؤال لا يقتصر عند المتعلمين، بل يشمل أيضًا الكهول سواء كانوا آباء أو مُعلِّمين أو لسانيين أي سواء من يسهم في إكساب المتعلم هذه النماذج أو من يبحث عن أسسها. فلا أحد يعرف كيف تمت هذه العمليات في أذهان الأطفال أو في أذهان الكهول.

ولهذا العجز في التفسير مظاهر أخرى، إذ يُستدَلّ عليها عند الكهول بعمليات التصحيح اللساني التي يفرضها الكهول على الصغار باستعمال "أمثلة من نماذج يوردها المصحّحُ في شكل جمل نحوية منجزة إنجازًا سليمًا، ومنطوقة نطقًا سليمًا. وهذا الأمر ننجزه بصورة عفوية في البيت والمدرسة تحت عنوان "قل كذا ولا تقل كذا"، بل إن عملية التصحيح هذه هي التي اعتُبرت-في التأريخ الرسمي لعلم النحو العربي- سببًا من أسباب نشأته وجملة[vi] [مَا أشدُّ الحرِّ] بدلًا عن جملة [مَا أشدَّ الحرَّ] شاهد على ذلك.

إذن إذا كان الأمر لا يقتصر على المتعلمين من الأطفال، بل يعم الكبار والصغار فهذا يقودنا حسب جاكندوف إلى النتيجة الثانية وهي: **"نحن-الكهول- لا نعي مبادئ النحو الذهني إذن فنحن عاجزون بالتأكيد عن تفسيرها لأطفالنا" (1994، ص 24).**

تضعنا هذه النتيجة أمام المفارقة التالية؛ من جهة نجد الكهول عاجزين عن تفسير ما يتعلق بالنّحو الذهني لأنفسهم ولأطفالهم ومن جهة أخرى نجد الأطفال قد اكتسبوا هذا النحو واعتمدوه في حياتهم اللسانية، وهو ما يعني أن: **"الطفلَ يبني نَحْوه الذهنيَّ الخاصّ به بمفرده" (1994، ص 25) إذ" يتصرّف في الكلام كي يكون نحوًا ذهنيًا" (1994، ص 20).**

وهو ما يعني أيضًا "**أن الإنسان مطلقًا صغيرًا كان أم كبيرًا يتعلم بواسطة مبادئ غيرواعية، وأن بناء النماذج يأخذ مكانًا خارج الوعي" (1994، ص 24).** إذن يجِب على الكبار أن يقتنعوا أنه ليس لديهم أي تدخُّل مباشر في بناء النحو ويجب أن يقبلوا إمكانية أن تكون بعض الأقسام الأساسية لمهاراتنا، المبَنْينَة بصورة عالية جدًا غير واعية بالمرّة" (1994، ص 20).

ولكن ما هي طبيعة هذا اللّاوعي الذي يتحدّث عنه جاكندوف؟

ينبّه جاكندوف إلى أن اللّاوعي المقصود هو اللّاوعي النحوي، وهو مختلف عن اللاّوعي الفرويدي[vii] في النقاط الآتية:

أ. فاللاوعي النحوي أكثر عمقًا من اللاوعي الفرويدي، إذ إنّ النحو الذهني "غير مُتاح للوعي في كل الحالات خلافًا لحالات الاسترخاء أو الاعتراف أو العلاج الذهني التي يخرج فيها اللاوعي إلى منطقة الوعي باعتماد طريقة التوليد.

ب. هذا اللاّوعي النحوي يقود سُلوكنا، ولكنه أقلّ ألمًا من العقد النفسية التي تصيب الانسان من صنف عقدة أوديب أو عقدة الموت بل بالعكس، إذ لا يمكن لنا أن نتكلّم دون هذا اللاّوعي" (1994، ص 19)، أي إنّ هذا اللاوعي يصبح شرطًا أساسيًا من شروط اكتمال حياتنا.

2) مفارقة اكتساب اللغة

يسم جاكندوف هذه القدرة التي يتمتع بها الأطفال، والتي يكتشفها الكبار ويعجزون عن تفسيرها بـ"مفارقة اكتساب اللغة" (The Paradox Of Language Acquisition) (ص 26). وهذه الفكرة سبقه إليها تشومسكي (Chomsky، 1988، الصفحات 34-32) في إطار نقده للتصور السلوكي[viii]. إذن فما يميز جاكندوف ليس القول بهذه المفارقة بل مقاربتها مقاربة جديدة. فماذا يقصد جاكندوف بهذا المفهوم، وما هي أهميته في توضيح مفهوم النحو الذّهني وفي بناء النماذج النحوية في الذّهن؟

يعدُّ هذا المفهوم أساسيًا في البرهنة على وجود نحو ذهني مستند إلى قدرة فطرية سابقة. وتتجلّى أهمية هذه "المفارقة" في أنها لا تقتصر على القدرة اللغوية وكيفية انبثاقها في الذّهن بل تشمل أيضًا كل القدرات التي يتمتع بها الإنسان، فكل القدرات الذهنية التي يكتشفها الكبار في الأطفال، لا يُدرِكونها إلّا في لحظة متأخّرة من حياتهم ولحظة إدراكها يكتشفون أنهم عاجزون عن تعليمها لهم، وهو ما يضعنا أمام حقيقة مفهوم "مفارقة الاكتساب".

تقوم هذه المفارقة على:

أ – التسليم ببساطة اللغة، فاللغة "يجب أن تكون بسيطة جدًا حتى يتمكّن كل طفل من استعمالها وإنجازها" (1994، ص 26)، وهو ما نجده في واقعنا اليومي، إذ يُفاجَأ الآباء بسماع جمل ينجزها أبناؤهم، لم يستمعوا إليها من قبل تثير الضحك حينًا والتعجّب أحيانًا.

ويخالف جاكندوف بهذه الفكرة شِقًّا من اللّسانيّين ومن علماء النّفس الّذين يرون في اللغة تعقيدًا وصعوبة.

ب – تمكّن هذه البساطةُ الطّفلَ من الوصول إلى نحو ذهني وتتم العملية كما رأينا بصور لاواعية لا يقدر معها اللساني على استخراجها بالنظر داخل ذهن الطفل.

ج – تُتَعلَّمُ اللغة بصورة لاواعية، فلا يقدر اللّساني ملاحظتها ولا سؤال الطفل عنها.

د – لا يتسنّى للأطفال استخلاص النحو الذهني مباشرة من محيطهم، فهذا النحو لا يُقدَّم إليهم جاهزًا، وغاية أمرهم أنّهم يستمعون إلى جمل من محيطهم فيكتشفون– بصورة لاواعية- النماذج التي تُخوّل لهم فهمَ الجمل وإنشاءَها، والإجابة عن أسئلة المخاطبين.

وعلى هذا الأساس، فإن اكتساب اللغة هو بمنزلة "إعادة إنتاج" يقوم بها كلّ فردٍ بطريقته الخاصّة، وهذه العملية التي تبدو عند تقديمها سهلة، بسيطة استغرقت قرونًا من البحث والفهم والتقصّي.

من خلال هذه الملاحظات يخلص جاكندوف إلى ضبط أطراف هذه المفارقة: **فعناصر المفارقة في الاكتساب يمثلها: طفل مُكتسبٌ لنحو ذهني بصورة لاواعية، ولغوي أسهم جزئيًا في بنائها، ولسانيٌ عاجزٌ عن تفسير ما حصل.**

حل التناقض:

تحمل هذه الوضعية، مثلما يبدو من ظاهرها، تناقضها في ذاتها، ولحلّ هذا التناقض كان لابدّ من العودة إلى الافتراض القديم للمدرسة التوليدية، وهو افتراض أنّ الجزء الفِطريّ في الإنسان هو الذي يُمكّن من فهم هذه العملية (Chomsky، 1968). إذ يصل الطفل إلى مهمة تعلم اللغة بحسب جاكندوف "مجهزًا بجسم للمعرفة الفطرية (a body of innate knowledge) مُتعلّق باللغة" (ص 28)، وباستعمال هذه المعرفة الفِطرية يمكن للأطفال أن يصلوا إلى نماذج من جداول اللغة وصلت إليهم من محيطهم، ويمكن أن يستعملوا هذه النماذج بوصفها نحوًا ذهنيًا.

هذا التناقض وحلّه الذي يقتضي القول بوجود هذه القدرة الفطرية المعطاة، لا يقتصر على البنية التركيبية بل يشمل أيضًا المستوى الصّوتي من اللغة. ففي حديثه عن البنية الداخلية للأصوات، يؤكّد جاكندوف أنّ مفهوم السمات التمييزية يعدُّ "أحد الاكتشافات الكُبرى للنظرية الصوتية مع رومان جاكبسون (Jakobson و Morris، 1956) ونيكولا تروبتسكاي (Trubetzkoy، 1969). وأهمية هذه السمات تظهر مثلما هو معروف في التساؤلات والاختلافات بين أصوات الخطاب، إذ يمكن التمييز بينها على أساس تحليل السمة التمييزية" (1994، ص 57).

طرح جاكندوف السؤال نفسه الذي طرحه حين بحث في كيفية تعلّم الطفل للبنية التركيبية، فإذا كان نظام السمات على هذا القدر من الأهمية من حيث الاكتشاف العلمي "فكيف نتعلم هذه المبادئ؟"

للإجابة عن هذا السؤال لا بدّ من العودة إلى مفهوم المعرفة الفطرية المعطاة ثانية. "إذ على الطفل أن يستخلص في الوقت نفسه هذه السمات التمييزية وأن يعرفها مسبقًا" فالأطفال اكتسبوا هذه القدرة منذ مئات السنين في حين أن اللسانيين لم يكتشفوها إلّا منذ سبعين سنة تقريبًا". هذه الوضعية تجعلنا نفترض أن للأطفال طريقًا لإدراك تحليل الأصوات إلى سمات تمييزيّة كي يصبحوا قادرين على تعلّم الكلام، هذا الطريق هي المعرفة الفطرية المعطاة.

لم يقتصر الكشف عن مواطن التناقض في الاكتساب عند مستويات المختلفة للغة الطبيعة، بل شمل أيضًا اللغات غير الطبيعية. فقد أجرت النظرية التصورية مفهوم "التناقص في الاكتساب" على لغة الإشارة الأمريكية ليكشف حدود التناقض الحاصلة بين قدرة الطفل الذي يمتلك هذه اللغة دون تعلّمها وبين اللسانيين غير القادرين على تبيان كيفية اكتسابها.

فما هي هذه اللغة، ومتى ظهرت وكيف عالجها جاكندوف؟

يعتمد جاكندوف لغة الإشارة الأمريكية[ix] (American sign language) دليلًا آخر على امتلاك الإنسان للنحو الذهني.

يقدم لنا جاكندوف هذه اللغة وكأنها لغة طبيعية، فالإشارات المعتمدة فيها تصوّر ما تُحيل عليه في المرجع الواقعي. إذن فهذه الإشارات ليست مطلقة، بل هي دقيقة في دلالتها الذاتية أو إلى ما تُشير إليه. وعليه يمكن أن

تمثل هذه الإشارات - حسب جاكندوف - مضمون مُعجَم هذه اللغة. وهذا المعجم يجب أن يُتعلّم -تمامًا- مثلما يُتعلَّم معجم اللغة الطبيعية.

لا يقوم هذا المعجم على مجرد جمع لمجموعة من الإشارات الدّالة بل إنّ هذه الإشارات تحتوي على سماتٍ تمييزيّة لتمفصلات الكلام اليدوي، تمامًا مثل الكلام المنطوق. وقد استند جاكندوف في هذه النتيجة إلى الدراسات التي أجراها ستوكوي في هذا المجال (Stokoe، 2005) .

فإذ كانت الوحدة الأساسية في الأبنية الصوتية هي المقطع، فإنّ الوحدة في لغة الإشارات، هي وحدة نسقيّة تقوم على الحركة اليدوية والتوقيع الزمني لها، وهو ما يعني بحسب جاكندوف أن لغة الإشارات تُحافظ على المظاهر الدّالّة التي تحققها البنية الصوتية.

أما تركيبيًّا، فهي تشبه أيضًا اللّغات المنطوقة، إذ تُصنّفُ الإشارات إلى أقسام شبيهة بأقسام الكلام، وتُجمع هذه الأقسام كي تُشكّل مركبات ومكوّنات أكثر اتساعًا. وعلى هذا الأساس لا تختلف لغة الإشارات عن أيّ لغة عاديّة من حيث مبادئها الأساسية.

هذا التشابه الكبير بين اللغة الطبيعية ولغة الإشارات هو الذي دفع جاكندوف إلى افتراض "أن مستعملي هذه اللغة لا يستطيعون فقط تخزين الإشارات، ولكن يجب يتمتعوا بنحو ذهني يتكون من معجم أساسي يقوم على مجموعة من الإشارات، مع مجموعة من النماذج. وتتظافر هذه المجموعات في توليف الإشارات من مقطوعات وتتمُّ العملية بصورة متزامنة" (1994، ص 96).

يطرح جاكندوف السؤال الذي أثاره عند حديثه عن اكتساب اللغة العادية إذ" كيف يمكن لمتكلم هذه اللغة أن يكتسب هذه النماذج خاصة أن أغلب مستعمليها - من الأطفال- استمعوا إلى آباء لم يكونوا واعين بهذه اللغة مطلقًا"، إضافة إلى أن هذه اللغة "لم تُشجّع بصورة رسمية إلّا في فترات متأخرة من الزمن" (1994، ص 98)، وهو ما دفع مستعملي هذه اللغة إلى اعتزال المجموعات اللسانية واستبدالها تلقائيًا بمجموعات مستقلة تعتمد لغة الإشارة في التواصل.

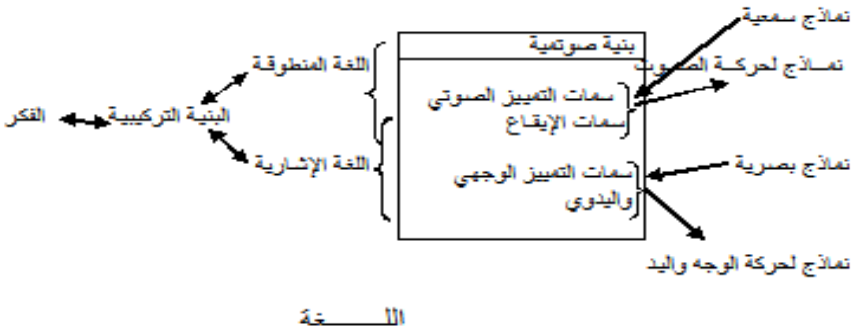
ولا يقتصر الأمر على لغة الإشارات، بل يصدق أيضًا على لغة الأطفال المهاجرين، وتصبح القضية غير مُقتصرة على لغة الإشارة، بل تشمل أيضًا تعلم اللغة الثانية في مجتمعات الهجرة.

كل هذه المعطيات تؤكد النتيجة الآتية: **النّحو الذّهنيّ-إذن- هو نتاج ما يُتعلّم من المحيط الثّقافيّ الاجتماعيّ، وما يجعل هذا التّعلّم أمرًا ممكنًا، وهو الفِطريّ الكونيّ.**

"ولا يمكن أن نفهم النّحو الذّهنيّ ما لم نأخذ هذين البعدين في الاعتبار" (1994، ص 37).

يمثّل جاكندوف هذه العناصر المختلفة في اكتساب النّحو الذّهنيّ بالتّمثيل التّالي الذي يجمع فيه اللّغويّ إلى الإشاريّ

الشكل 1: تمثيل اكتساب النّحو الذّهنيّ ل جاكندوف



المصدر: (Pinker، 1994، صفحة 98)

ولكن كيف لنا أن نميّز بين الفطريّ والمكتسب المتعلّم؟

للتّمييز بين الفطريّ والمتعلّم يوردُ جاكندوف ثلاثة مقاييس.

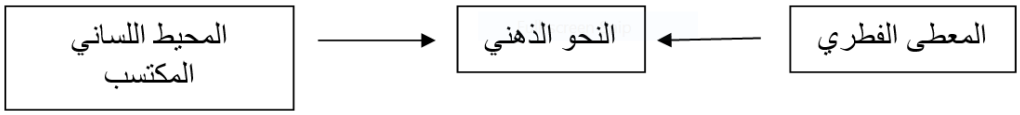
أ/ إذا اختلف لسان عن لسان آخر، فعلى الطفل أن يكتسب الجزء المختلف، وهذا المختلف وهو من الجزء المُتَعلِّم.

ب/ إذا كانت مظاهر اللّغات المخصوصة متماثلة، فإنّها تكون من الجزء الفِطريّ للّغة.

ج/ بعض مظاهر اللّغة التي يعجز الأطفال عن استخراجها من الخطاب المسموع يكون ضمن الجزء الفِطريّ من اللّغة" (1994، ص 37).

وإذا مثلنا هذا الأمر وجدْنَا

الشكل 2:تمثيل مظاهر اللغة



هذا ما يتعلّق بموقع النّحو الذّهنيّ.

فكيف قدّم جاكندوف هذا النحو، وما مكوّناته وكيف تنتظم هذه المكوّنات فيما بينها؟

قبل أن يعرض جاكندوف مكونات النحو الذهني وكيفية انتظامه الدّاخلي وضح الوسائل النظرية التي اعتمدها للغرض، فقد اعتمد على المقاربة الوظيفية (Functionalism) (Zenon، 1984)، وعلى فرضيّة المنظومات (The Modularity Hypothesis) (Fodor، 1983) [x].

أما المقاربة الوظيفية فيُعرّفها جاكندوف بأنها "مقاربة عامّة لدراسة القدرات الذّهنيّة" (1994، ص 44) و"هي استراتيجية رائدة في علم النّفس العرفانيّ، وفي الذّكاء الاصطناعيّ وبالطبع في اللّسانيّات" (1994، ص 45). وتتمثّل المقاربة الوظيفيّة للنّحو الذّهنيّ في "إقامة فرضيات قابلة للاختبار تدريجيًّا حول انتظام المعلومة والمعرفة في الدّماغ دون إيلاء كبير اهتمام لكيفية تشفير المعلومة فيزيائيًا في الدّماغ" (1994، ص 50).

نلاحظ أنّ جاكندوف في هذا الموضع (1994) مازال يعدُّ فكّ عملية التّشفير في الذهن من الأمور العصيّة والمعقّدة، وهو ما جعله يُشيرُ إلى أنّ بعض اللسانيين الذين يتبنّون المقاربة الوظيفيّة يرون أن "البحث الوظيفي- في اللسانيات- يجب أن يغضّ الطرف عن أيّ اعتبار لكيفية تشغيل الدّماغ، ويدعون بدلًا لذلك إلى ضرورة الاهتمام بالذكاء المجرّد، وبانتظام المعلومة التي تنسجم في الحواسّ" (1994، ص50).

يذهب جاكندوف إلى أنّ في هذا التصوّر شيئًا من المبالغة بل من التطرّف أيضًا، لذلك يعيد طرح السّؤال الذي جعله يعتمد هذه المقاربة وهو "كيف يشتغِل ذهننا في علاقة باللّغة".

ما دفع جاكندوف إلى اعتماد هذه المقاربة هو مبدأ التجربة. فالنحو الذهني – موضعه الذهن- ومن الصعب في تصوّر صاحبنا أن يصل البحث إلى برهنة دقيقة على أن الدورة العصبية للدماغ "أ" مسؤولة على تشفير نموذج (ب) دونَ (ج). لذلك سلك سلوك العلماء التجريبيين الذين يرون أن الإستراتيجية الأساسية في العلوم، هي ملاحظة الظاهرة وربطها بأشياء يمكن ملاحظها من الأشياء التي لا يتعذّر وزنها أو أخذ قياسها مثل الشمس أو الإلكترون، وهو ما يضطر الباحث إلى اعتماد وسائل غير مباشرة. (1994، ص 46)

الأمر نفسه ينطبق على المبادئ الذهنية الثاوية وراء اللغة " ولكن الفرق الوحيد هو أن التجارب الأخرى تقع خارجًا، أما مع اللغة فالأمر يتعلق بالداخل أي داخل الذهن" (1994، ص 46). وبما أنه من المستحيل "ملاحظة النحو الذهني للإنجليزية ذاتها، فإنه يمكننا ملاحظة الأحكام النحوية والمعنى النحوي، فهذان العنصران هما الناشئان من هذا النحو الذهني.

أما فرضية المنظومات فينطلق جاكندوف في تحديدها من قاعدة عامة مفادها أن "كلَّ عملية تحويل (conversion) شكلٍ ما إلى شكلٍ آخر تستدعي وجود جزء مخصوص يقوم بهذه العملية" (1994، ص 50)، ولتبسيط العملية يُحيلنا على مثال من حياتنا اليومية وهو مثال تشغيل آلة فيديو[xi]، هذه الآلة تحتوي على معلومة مُخزّنة باعتبارها نماذج مغناطيسية، ويكون انتظامها خطيًا فضائيًا. تُستعمل آلة الفيديو في VCR[xii]، واشتغال VCR يُترجم هذا الانتظام الطّرفي للشحنات الإلكترونية الكهربائية التي تصل إلى داخل التلفزة.

جهاز التلفزة يترجم نموذج الشحنات إلى نماذج من النقاط على الشاشة التي تتحوّل فيها إلى حجمَيْن: أحدهما في الفضاء وآخر في الزمن.

عملية التحويل في هذا المثال تتطلب جزءًا مخصوصًا يضطلع بالمهمة، وبما أن انفتاح اللغة وإدراكها يتطلبان رموزًا مخصوصة ومعقّدة، فعلى الدماغ أن يُدمج أجزاء ويعهد إلى أجزاء أخرى مهمة التحويل.

وُسمت هذه الفرضية "بفرضية المنظومات"(Modularity hypothesis) (Fodor، 1983)، وتقوم هذه الفرضية على "أن الدماغ مُقسّم إلى منظومات منفصلة، ولكلّ منظومة القدرة على التعامل مع نوع مخصوص من المعلومات" (1994، ص 51).

تجعلنا فرضية المنظومات الدّماغية نعتقد - بحسب جاكندوف- أن أدمغتنا لا يُمكن أن تُطوّر أقسامًا جديدة مخصوصة بصورة كلّية، حتى تتمكّن من الاستجابة لكلّ المهمّات غير العادية أو الجديدة. وتبقى للإنسان القدرة على تهذيب استعمال أقسام موجودة في الدماغ أو تطوير هذه القدرات بواسطة التعلم أو الخضوع لتدريب مخصوص، ولكن "الانتظام الوظيفي الأساسي لا يمكِن تغييره".

هذا الانتظام لا ينفي سُنّة التطوّر فكما تطوّرت الطّيور حين ابتكرت خصوصية بنيوية للطيران، فإن الناس ابتكروا خصوصيّة بنيويّة للدّماغ تمكّنهم من تعلّم اللغة" (1994، ص 51).

يخلص جاكندوف- اعتمادًا على مثال جهاز الفيديو، ومثال الطيور- إلى أنّ: **إدراك اللّغة و إنتاجها يقتضي "وجود أجزاء مخصوصة في الدّماغ، لإحداث معلومة بأحجام مختلفة، وتحويل المعلومة من حجم إلى آخر" (1994، ص 51).**

هذه الأجزاء لا يبنيها الأطفال، ولكنهم يقومون فقط بتعزيز الأجزاء الموجودة في البنية البيولوجيّة أو بتقويتها. وهذا التّصوّر يستند فيه جاكندوف إلى نظريّة فرانسوا جاكوب التّطوّرية (Jacob ، 1977)[xiii].

على هذا الأساس فإن الدماغ – عند جاكندوف- هو مشابه جدًا لبقية أعضاء الجسم، ولكنه منتظم في بنية فيزيائية معقّدة ومخصوصة ورائعة. فالدّماغ هو بمنزلة ذراع يمكن استعماله في أعمال معقّدة وصعبة، ولكننا لا يمكننا تغيير انتظامه الأساسي.

لهذا الدماغ انتظام أساسيّ لا يمكن رصده رصدًا مباشرًا، وحتى الدراسات العصبية لم تنجح بالرغم من تطورها في هذا الرصد؛ لذلك يفترض جاكندوف أنّ في البنيتين الصوتيّة والإعرابيّة ما يدلّ عليها.

مكوّنات النحو الذهني:

نظرنا في الفقرة السابقة في مفهوم التحويل بين الفكر والصّوت، وقد ربط جاكندوف التحويل بصورة الفيديو والتلفزة وجهاز (VCR) المعتمد في هذه العملية. أما في اللغة فللتحويل درجتان مباشرتان هما: البنية الصّوتميّة والبنية الإعرابيّة التّركيبيّة.

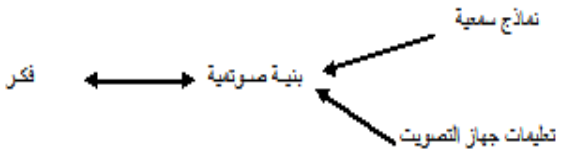
أ- **<u>البنية الصّوتميّة</u>:** بعدَ أن وصف جاكندوف عمل جهاز التّصويت، وهو وصف لا يختلف عما نجد في الدراسات البنيوية الصوتية، خلص جاكندوف إلى أنّه "نتيجةً للتحوّل السّلس بين مواقع جهاز التّصويت

تتحوّل العلامةُ السّمعيّة التي أنتجها جهاز التّصويت تحوّلًا سلسًا دون أيّ حدود مباغتة" (1994 ص 55). فتغيّر شكل الموجة Waveform يكون نتيجةً للتغيّر المتواصل في شكل جهاز التّصويت. وللحصول على بنية الكلام "من الضّروريّ أن يُشفّر الدّماغُ أصوات الكلام، وأن يُؤلّف بينها داخل الكلمات والجمل، وهذا التّشفير المتعلّق بأصوات الخطاب هو الذي تتمّ الإحالة عليه على أنّه بنية صوتميّة" (1994 ص 55). **فالبنية الصوتميّة هي "نوع من الانتظام الذهني يختلف عن كلّ التوجيهات التي يفرضها جهاز التّصويت وعن كلّ النّماذج السّمعية أيضًا".**

نرى هنا كيف أنّ تعريف جاكندوف للبنية الصّوتميّة يعتمد على موضِعها من الدّماغ.

مثّل جاكندوف هذه العملية:

تمثيل 3: ص55



عندما نتكلّم، تكون لنا بنية صوتميّة في الذّهن وهذه البنية الصّوتمية تخصّصُ مقطوعة ما والدماغ يجب أن يُحوّل هذه المقطوعة إلى تعليمات يُقوم جهاز التصويت ببلورتها". اقتران البنية الصّوتمية بالذّهن –في تصوّر جاكندوف- تجعله يواصل الاستدلال على تَصوّره في قضيّة "النَمذجة" فالكلمات التي نسمعها، حسب رأيه، هي ليست حالة فيزيائيّة خارجيّة، ولا يمكِن قياسها، لذلك لا سبيل لاختبارها سوى بالاعتماد على مفهوم نموذج الذهني للبنية الصّوتمية (the patterns of phonological structure) الموجودة في رؤوسنا" (1994، ص 57).

نلاحظ إذن كيف يلجأ جاكندوف إلى مفهوم النموذج كلّما تعلّق الأمر بقضية اختباريّة. ولكن ما علاقة السّمع بالإدراك، وما موقع البنية الصّوتميّة من التمثيل اللساني للنحو الذهني في تصوّر جاكندوف؟

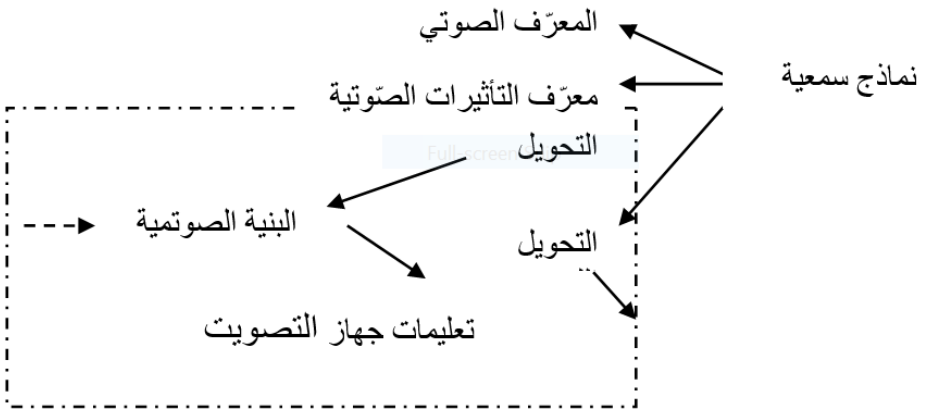
تقوم طريقة الإدراك السمعي – عنده- على تحليل العلامة الصوتية، إلى ثلاثة عوامل متفرّقة تُسهِم كلّها في عملية الإدراك وهي:

أ – التعرّف على صوت المتكلّم.

ب – إدراك محتوى كلامه.

ج – رصدُ كيفيّة التكلّم بها، وتشمل هنا النّبرة وقوّة الصّوت.

يُضيف جاكندوف هذه العوامل الخارجيّة في الإدراك السمعي إلى تمثيله لكيفية انتشار المعلومة في اللغة (تمثيل1) فيصبح التمثيل على النحو الآتي:



يُشير هنا إلى وجود ثلاثة محرّكات مخصوصة في انتظار العلامة السمعية، وكلّ محرّك حريصٌ على التقاط ما هو مُعَدٌّ للالتقاط، فالمحرّك اللّسانيّ يلتقط قطع الكلام، والمعرّف الصّوتي يلتقط عمليات المزج المختلفة للذبذبات المحدّدة لصوت المتكلّم، ومعرّف التأثيرات يلتقط التغيّرات الحاصلة في الذّبذبات المُخصّصة لنبرة الصّوت.

ويختم جاكندوف بحثه في هذا المستوى الأوّل من مستويات التحويل بنقد التصوّر السائد حول هذه المسألة، إذ يقول: "لقد كانَ يُعتقد دائمًا أن الدّماغ ينتقي filtres المعلومة الوافدة المُشرفة على القسم الصّغير المُواجه للحواس". هذه الفكرة يعتبرها مهمة بل رائعة، ولكن ما توصّل إليه في خاتمة بحثه عن البنية الصّوتمية أمرٌ مختلف فـ: **الذّهن لا ينتقي المعلومة الوافدة المُشرفة على القسم الصّغير المُواجه للحواس، بل هو يقود derives أنواع المعلومات الثلاثة المختلفة، وضمن هذه المعلومات، توجد معلومة واحدة على الأقل يكون فيها الكلام خفيًا، ومعقدًا جدًّا.**

لقد حاول جاكندوف في هذه الدرجة الأولى من درجات التحويل أن يُبيّن كيفيّة إدراك المعلومة الصّوتمية حتى يتمكّن من تفصيل التمثيل العام للنحو الذهني.

ب- البنية التركيبيّة:

تُمثّل البنية التّركيبيّة الدّرجة الثّانية من درجات التّحويل ولكن ما علاقتها بالبنية الصوتمية وما موقعها من "التّمثيل الوظيفيّ لانتشار المعلومة (تمثيل 4) الذي أثبتهُ جاكندوف وهو يتناول البنية الصّوتميّة.

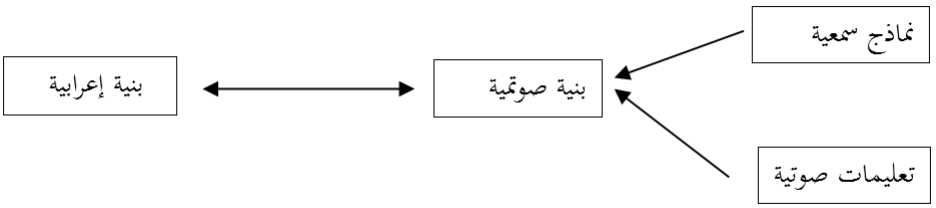
أثبت جاكندوف بدءًا أنّ البنية الصّوتمية تختلف عن البنية التّركيبيّة "فالبنية الصوتمية تُمكِّنُ المتكلّم من بناء أصوات الكلام داخل الكلمات ومن ترتيبها معًا، ولكنها لا تُساعدنا على وصف نماذج نحوية من صنف (أ) ليس (ب) وبما أنّ (أ) ليس (ب) فإنّ (ج) ليس(د).

(أ، ب، ج، د) لا يمكن وصفها على أساس صوتي فقط بل نحتاج إلى مفاهيم ملائمة للنحو التقليدي مثل: (اسم، فعل، صفة، أداة). ولا بدّ من أن نضيف إلى هذه المفاهيم التقليدية "الطرق التي تؤدي إلى وصل بعضها ببعض" (1994، ص 66).

بل إنّ الأمر لا يقتصر عند جاكندوف على النماذج المتعلّقة بالكلمات ولكنها قد تشمل مجموعة من المحوِّرات التي تُسمّى المركبات الاسمية (noun phrase). ونتيجةً لهذا، فإنّ أدمغتنا إذ كانت قادرة على ضبط حقائق نماذج المركبات والجُمل فلا بدّ من وجود طبقة إضافية للبنية الصّوتميّة (additional layer of structure). هذه الطبقة تهتم بالوحدات الأساسية للتحليل، التي تُمثّل أقسام الكلام، وتكون متحققة بمُركّبات. ومثلما تكون العلامة السمعية موزعة إلى خصائص التَعرّف على الصّوت وأحداث التعرّف وإدراك الخطاب، فإنّ الكلام يحلّل إلى بنية صوتميّة وبنية تركيبية.

هذه الطبقة الإضافية في التحليل سنُسمّيها بنية تركيبيّة. ورغم أنّ البنية الصّوتميّة مختلفة عن البنية التركيبية فإنّ البنية التركيبيّة لا يمكن أن تكون مُتّصلة مباشرة بالعلامة السّمعيّة كما هو الحاصل مع البنية الصّوتمية، إذن تصبح البنية التركيبية في علاقة ضرورية بالبنية الصوتميّة حتى تصل إلى العلامة السمعية، وعلى هذا الأساس يكون التمثيل الوظيفي لانتشار المعلومة كما يلي:

التمثيل 5: ص67



ج- اختلاف البنية التركيبية عن المعنى:

بعد أن بيّن جاكندوف اختلاف البنية التركيبية عن البنية الصّوتمية ذهب إلى أن البنية التركيبية تختلف أيضًا عن البنية الدلالية. وهذه الفكرة أساسية في التصورات الكبرى عند جاكندوف منذ سنة 1983[xiv] ومن خلالها قدم مفهوم البنية التصورية عند المتكلم.

للاستدلال على هذا الاختلاف، انطلق من التعريف المدرسي لقسم الفعل وقسم الاسم. يقوم هذا التعريف على اعتبار الاسم يمثل الشيء أو مكانه. والفعل يمثل الحدث أو الحالة أو الوجود. وحسب هذا التعريف، فإنّ وحدات البنية التركيبية تُعَدُّ هي ذاتها عناصر المعنى أو التفكير، وهو ما دفع –حسب جاكندوف- بعض علماء النفس البارزين وعلماء الحاسوب إلى الاعتقاد بأن التحليل التركيبي هو مجرّد وصف للمعنى. ولدحض هذا التصوّر السائد، وتأكيد اختلاف البنية التركيبية عن المعنى اعتمد على حجتين:

أ/ الحجة الأولى: تستند الحجة الأولى عند جاكندوف إلى أن التقسيم التقليدي لا يوافق المعنى بصورة مباشرة، ويضرب على ذلك مثال الاسم. فليس كل اسم هو اسم لشيء، إذ قد يطلق الاسم على الظروف أو الأزمنة. وهو ما جعله يُؤكّد أن المفهوم النّحوي للاسم والأداة والفعل لا يوافق معنى مخصوصًا دون غيره باستثناء الصفة والظرف فهما أقرب إلى تعيين الدلالة منهما إلى تحديد الشّكل. وعلى هذا الأساس، فإنّ أقسام الكلام أي الوحدات الأساسية للبنية التركيبية غير قابلة للتحديد على ضوء المعنى.

ب/ الحجة الثانية: تظهر في صعوبة النقل أو الترجمة من لغة إلى أخرى، ويُعدّ هذا دليلًا على اختلاف البنية التركيبية عن المعنى. فالمترجم يعجز أحيانًا عن ترجمة أفكار عامة بسيطة. ومثال ذلك صعوبة ترجمة ضمائر (Tu/Vous) من الفرنسية إلى الإنجليزية ففي الفرنسية تحمل هذه الضمائر إضافة إلى معنى الإحالة على الشخص معنى الاحترام أو التلطف، وهذه المعاني لا يمكن نقلها إلى الإنجليزية، فـ (You) وهو الضمير الإنجليزي المقابل لـ (Tu/Vous) لا يحيل إلا على الشخص، ويخلو تمامًا من الدلالات الحافة الموجودة في اللسان الفرنسي من تلطُّف أو احترام.

إذن فاللغات لا تشترك في البنية الصوتمية المعبّرة عن الفكرة نفسها، لذلك يجب على الإنسان أن يتعلّم البنية الصّوتميّة للغة (س) التي ينجزها، ويجب عليه أيضا أن يتعلم نظم الكلام فيها، فلكل لسان نظمه المخصوص في التعبير أحيانًا عن المعنى نفسه. ففي الإنجليزية مثلًا تسبق الصفة الموصوف (the Black cat) في حين أن الصفة تلحق الموصوف في الفرنسية (Le chat noir).

والأمثلة على هذه الظاهرة عديدة ومختلفة، وهذه الأمثلة على نظم الكلام تكون على أساس معرفة أقسام الكلام فهي من مشمولات البنية التركيبية، ولكن "بما أنّها تختلف من لغة إلى أخرى فإنها تكونُ على أساس المعنى" ص 69. وهو ما يؤكّد مرّة أخرى: **أن للبنية التركيبية خصائص مستقلّة عن المعنى.**

وللاستدلال على اختلاف البنية التركيبية عن المعنى يورد جاكندوف مجموعة من الأمثلة، نورد منها ما يلي: 1994 ص 71

1. A- the enemy rapidly destroyed the city.
Subject noun phrase adverb verb object noun phrase

2. B- the enmy's rapid destruction of the city.
Subject noun phrase possessive adj noun preposition adject noun phrase

1- العدوّ دمّر بسرعة المدينة.

2- تدميرُ العدوِّ السريعُ للمدينة.

لا يتعلّق الاختلاف بين الجملتين بالمعنى، فالمعنى في (أ) و (ب) متكافئان فهما يشتركان في التعبير عن دلالة [**التدمير السريع للمدينة من طرف الأعداء**] ولكن الاختلاف يتعلّق بالنماذج التركيبيّة التي تنسجم مع الأفعال والأسماء. وهو ما يؤكد أن البنية التركيبية تقع في درجة مستقلة عن الصوت وعن المعنى.

يعود جاكندوف إلى الصّعوبة التي أشار إليها حين تحدّث عن اكتساب الطّفل للغة باعتبارها وضعيّة صعبة "فالأطفال سبقوا اللّسانيين في ملاحظة الأشياء والأحداث من حولهم، إذ يمكنهم سماع الأصوات في العالم المحيط بهم، وإقامة علاقات بين هذه الأشياء وما يوافقها من أصوات، ولكنّهم لا يستطيعون ملاحظة الأسماء والأفعال الدّالّة على هذه الأشياء"، فالأفعال والأسماء بحسب جاكندوف هي تصنيفات داخليّة تنسجم مع النّماذج التّركيبيّة القائمة بدورها على أساس تصنيفات داخلية أخرى.

ويعود جاكندوف إلى السؤال نفسه وهو: "كيف يمكن للطفل أن يستخرج نظامًا إذا لم يكن باستطاعته ملاحظته"؟ (1994، ص 80).

يفسر صاحبنا المشكل اعتمادًا على مفهوم "المعرفة الفطريّة "مثلما فعل في تفسيره للتّناقض الحاصل في اكتساب البنية الصّوتمية أو في تفسيره لاكتساب النّماذج اللّغوية بصورة عامّة.

ولكن ماهي هذه المعرفة الفطريّة، وماهي خصائصها، وكيف تعمل في الذّهن، وما مدى قدرتها على بناء هذا النّحو الذّهنيّ؟

II. المعرفة الفطريّة:

هو المبدأ الأساسيّ الثّاني الذي استقرّ في النّظريّة اللّسانيّة الحديثة. وقد اعتُمد منذ السّنوات الستين (Chomsky، Language and Mind، 1968). ولكن جاكندوف لم يعتمده من وجهة بيولوجيّة فردانيّة فقط، كما وضع في النظرية التوليدية بل اعتمده حجّة على تصوّره لعلاقة الثقافة بالطبيعة ودورهما في تكوين الإنسان. فهذه المعرفة الفطرية يجب أن تكون "قادرة على بناء نحو ذهني لأي لغة في الكون لذلك وسمها اللّسانيون بـ [النحو الكليّ] (UG)" (1994، ص 28) .

فكيف يقدّم جاكندوف النحو الكليّ في علاقته بالمعرفة الفطرية.

1) تعريف النحو الكلّيّ:

النحو الكليّ –كما هو معروف في الأدبيات التوليدية - هو من المعطيات الفطرية عند الإنسان، هذا الأمر عدّ من المسلمات اليوم. ولكن جاكندوف ينبّه إلى أنه لا نتعامل مع مفهوم "فطريّ" في هذا السياق وفقًا للفهم الشائع لهذه الكلمة.

فلفظ فطري "المستعمل في النحو ليس هو نفسه بالضرورة الذي يستعمل عند الحديث عن المكونات الفطرية الأخرى التي يتمتع بها الإنسان كالأسنان أو الشَّعْرِ، أي ليس بالضرورة أن يكون هذا الفطري قد وُجد مع الإنسان بصورة مباشرة لحظة الولادة. فالنحو الكلّي –باعتباره ظاهرة فطريّة-يُمكِن أن يُحلّل إلى زمن ما بعدَ الولادة وفق تحليل مشروط بجدول أوقات بيولوجيّ" (1994، ص 30).

لهذا التمييز أهميته الأساسية في بناء النماذج في الذهن فهو يميز بين مفهوم الفطري الفيزيولوجي الدقيق من حيث وصول العلم إلى تدقيق مراحل تطوره وبين الفطري المجرد مثل قدرة اللغة.

النحو الكلّي، هو تلك المعرفة الفطريّة غير المُتعلّمة، وهي تمثّل آلية أساسية في جعل تعلّم اللغة أمرًا ممكنًا. ويتدخل في تحقيق هذه العملية مكونان أساسيان:

أ – تحديد بنية الدماغ عبر معلومة جينية، فبالرغم من شدّة تعقّد بنية الدماغ فإنه يوجد –بحسب جاكندوف- سبب قويّ للاعتقاد أن المظاهر الأساسية لانتظامه جينيّة بالأساس.

ب – الطّريقة التي نفكّر بها مقيّدةٌ بكيفية بناء أدمغتنا، فطريقة التفكير هي نتيجة للانتظام الفيزيائي لقسم الدّماغ التي يتم بواسطة بنية جينية. إنّ اكتساب معرفة فطرية، هو تحويل جيني عبر بنية الدّماغ" (1994، ص 30).

تبيّنّا العلاقة بين المعطى الفِطريّ والنّحو الكلّيّ. فما النّحو الكلّيّ وفيمَ يتمثّل؟

يمثل النّحو الكلّيّ "سلسلة من الشّروط الكلّيّة (Universal stipulation) للوحدات الممكنة (تركيبيّة وصوتميّة) وللعلاقات الممكنة في كلّ الألسنة البشرية". (1994، ص 81)

وهو أيضًا، نوع من المسارد menu الشبيهة بالمسارد التي تُجهَّز بها الحواسيب، والتي تُساعد المستعمل على تتبع خطوات مخصوصة لإصلاح عطبٍ ما أو تغييرٍ في البرمجة الأساسية باعتماد التوجيه المستند إلى مجموعة من الاحتمالات.

ولالتقاط هذا الكُلّيّ من اللّغات يجب على الباحث انتقاء المظاهر المتماثلة فيها.

يقدّم جاكندوف مظهرًا من مظاهر هذا النّحو الكلّيّ في البنية الصّوتميّة، فنظام تحليل السّمات التّمييزيّة في الأصوات يجب أن يكون قادرًا على التّأقلم مع كلّ الأصوات لكلّ اللّغات (إنجليزيّة، صينيّة،...) وهذا ما دفع جاكندوف إلى اعتبار السّمات التّمييزيّة قسمًا من النّحو الكونيّ، "وهذا القسم يعرُض المسرد البرمجيّ menu لأصوات الخطاب، إلى جانب علاقة القرابة التي تتأتّى لهذه الأصوات من السّمات المشتركة" (1994، ص 81).

هذا القسم هو الذي يُمكّن من بناء نماذج النّحو الذّهني، أمّا ما يخصّ البنية التّركيبيّة فتتجلّى مظاهر النّحو الكلّيّ بحسب جاكندوف في النقاط التالية:

1 - يُخوّل النّحو الكلّيّ للطّفل معرفة أن التّنوّع التّعبيريّ للّغة، لم يكن ممكنًا إلّا بواسطة توليف سجلّات فرعيّة محلّية مع مجموعاتٍ أكبر منها. وليس بمقدور الطّفل أن يدرك أنّ اللّغة ليست مجرّد تركيب بين المفردات.

2 - يشترط النّحو الكلّيّ أن تحتوي اللّغة على قسم الأسماء، حيث يضمّ الأشياء الفيزيائيّة، وحيث يكون الاسم مع محوّره (modifier) مركّبًا هو "المركّب الاسميّ" أمّا موضع هذا المحوّر فيبقى من الأمور التي تدخل في الإمكان، فقد تُوجَد الصّفة قبل الاسم أو بعدهُ، بحسب اختلاف الألسنة.

وعلى الطّفل أن يجد هذا القسم، ولكن هذه المهمّة –بحسب جاكندوف- هي أسهل بكثير من أن يكتشف مفهوم المركّب الاسمي من عدمه.

3 - يشترط النّحو الكلّيّ أيضًا وجود قسم للأفعال، إذا تألّف الفعل مع الاسم كوّن مركّبًا فعليًّا (verb phrase) أو مسندًا (prédicat)، ويبقى موضع الفعل مما يدخل في الإمكان، فقد يسبق الفعل المركّب الاسميّ وقد يلحقه.

4 - يشترط النّحو الكُلّيّ وجود مجموعة من الكلمات التي تختصّ بالاستفهام وهي "Wh"، أمّا موضعها فيبقى في إطار الممكن.

5 - يشترط النّحو الكُلّيّ أن تحتوي النّماذج اللّغويّة على علاقات تبعيّة طويلة المدى، على أن تكون هذه العلاقات رهينة مجموعة من القيود الفطريّة التي لا يمكن تجاوزها، (1994، ص 81، 82).

يختم جاكندوف هذا العرض المهم بجملة المعطيات الأساسية التي يوفّرها النّحو الكّلّيّ للمُتعلّم بقوله "إنّ إستراتيجيّة اللّساني في تشكيل فرضيات حول النّحو الكُلّيّ غايتها محاولة تقليص مَا يجب على الطّفل أن يلتقطه (figure out) إلى جانب ما يلاحظهُ في محيطه الفيزيائيّ واللّسانيّ، ونظرًا إلى معرفة الطّفل بالكلمات، فإنّه يمكن له أن يحدّد انتظام الكلام، ولكن بُنَى المشجّر والمقُولات الحاضرة فيها من مركّب اسميّ وفعليّ، لا يمكِن مُلاحظتها بل يجب أن تكون من داخل الذّهن بما أنها فطريّة وحدسيّة، والنّحو الكونيّ – مثلما يختم جاكندوف- هو انتظام لهذه الفطرة.

ولا يقتصر الأمر على اللّغة الطبيعيّة بل يشمل أيضًا الإشارات، فالأطفال قدموا لهذا العالم مستعدّين لتعلّم أيّ لغة، لذلك يوجد نحو كونيّ للغة الإشارات، يَحتوي على المسارد، والمبادئ المجرّدة التي تنظّم في هذا النّحو تلتقط من هذا المسرد نفسه (1994، ص 97).

إذن أشرنا في معرض بحثنا عن النّحو الذهني إلى أنّ جملة المفارقات التي تعترض اللّساني، وهو يبحث عن النماذج، تقتضي أن يحتوي الدّماغ على مكوّن مخصوص لفائدة اللّغة، وهو النّحو الكُلّيّ.

وهذه النّماذج الموجودة في النّحو الذّهنيّ تتأتّى للإنسان –بحسب جاكندوف- من طريقين:

أ – من جملة الاختيارات الممكنة الموجودة في المسارد التي يُوفّرها النّحو الكلّيّ.

ب – من الانتظام الحاصل بين المكوّنات الصّوتية والصّوتمية والتّركيبية، والذي يتأتى أغلبه من داخل الدّماغ.

فاكتساب اللّغة ليس مجرّد تخزين لبعض المداخل التي يستعملها المتكلّم.

هذه الفرضيّة، كما هو معروف في الأدبيات اللسانية، أطلقها تشومسكي، واستدلّ عليها جاكندوف في هذا الكتاب (1994) اعتمادًا على حالتين من حالات الاكتساب اللغوي:

- حالة اكتساب الطّفل اللّغة في وضعيّات اجتماعيّة وذهنيّة وجسديّة عاديّة، ويكون ذلك بسيطرة هذا الصّغير على نُظُم لسانه الصّوتميّة والتّركيبيّة.

- حالة اكتساب الطّفل للّغة في وضعيّات غير عاديّة متأتّية من إعاقة جسديّة أو تغيير اجتماعيّ.

2) فرضيّة الفترة الحرجة:

اعتمد جاكندوف في تحليله لهذه الوضعيات المختلفة على فرضيّة " الفترة الحرجة في اكتساب اللغة" (The critical period hypothesis) للبرهنة على أنّ جانبًا من الاكتساب اللّغويّ للطّفل يعتمد على المعرفة الفطريّة. ولكن قبل أن يبدأ جاكندوف في عرض نتائج الاختبارات التي أجراها بعض الباحثين لهذه الحالات، اعتمد على فرضيّة الفترة الحرجة. فما هي هذه الفترة، وما هي خصائصها؟

يعرّف جاكندوف هذه المرحلة فيقول: "في أواخر الستينات ذهب إيريك لنبيرغ (Eric Lenneberg) المتخصّص في اللسانيات العصبية إلى وجود فترة حرجة لاكتساب اللغة (Lenneberg، 1967)، وهي الفترة هي التي تكون فيها أدمغتنا جاهزة لبناء أنحاء ذهنية، وهي فترة تنطلق من عمر السنتين، وهي مرحلة نهاية الكلمتين لتتواصل إلى سن الثانية عشرة، وهي السنّ التي تتوقّف فيها قدرة الناس على تعلّم اللغات دون أن يبذل في مقابل هذا التعلم مجهودًا. فالفترة الحرجة هي فترة التعلم دون جهد. (1994، ص 118)

ما يقترحه إيريك لنبيرغ هو أنه يوجد تدهور كبير وانخفاض متواصل في ملكة تعلّم اللغة، تبدأ مع الولادة وتمتدّ مع سنوات المراهقة لتصبح القدرة خافتة، وهو ما يعني أن القدرة الذهنية هي في انحدار متدرّج طيلة فترة الطّفولة.

ولا يقتصر هذا الأمر – في تصوّر جاكندوف- على الإنسان بل يشمل حالات متعددة للتعلم عند الحيوان. فالهرّة مثلًا "إذا غُطّيت عينُها مدّة ثلاثة أشهر، فإنّ الهرّة لن تتعلّم النّظر بشكل فرديّ اعتمادًا على هذه العين" (1994 ص119). وأهميّة هذه الفرضية – في تقدير جاكندوف – أنّها تُوفّرُ للباحث فترة أساسيّة قياسيّة تؤيّد الفرضيّة المركزيّة في هذا العمل، وهي تفاعل الطّبيعة والثّقافة في تعليم اللّغة.

نُلاحظ هنا كيف أنّ صاحب المنوال في بحث دائم عن فرضيّات تدعم الجانب الاختباريّ في عمله، فعمله ليس مجرّد نظريّات قائمة على حدوس أو افتراضات دون استدلال، والقول بوجود الفترة الحرجة في اكتساب اللّغة ساعد جاكندوف على البرهنة على وجود مظاهر لتعلّم اللّغة، غير موافقة لمظاهر أخرى من التعلّم. "فالفترة الحرجة هي شبيهة بالفكرة الأساسيّة التي اعتمدها جاكندوف في القسم الأوّل، وهي فكرة "مفارقة اكتساب اللغة".

ف"المفارقة"، و"الفترة الحرجة" تؤكّد أنّ للأطفال جزءًا مخصوصًا في أدمغتهم معدًّا لبناء نحو ذهنيّ (1994، ص 118). وهذا الجزء مبرمَجٌ جينيًّا **ليبدأ** في تعلّم اللّغة ولكنّه مبرمجٌ جينيًّا أيضًا ليضمحلّ".

وتظهر هذه المفاهيم واضحة في حالات مختلفة من الاكتساب، فكيف ذلك؟

أ- اكتساب الأطفال للّغة في وضعيّات عاديّة:

تنطلق الفرضيّة من انطباع عامّ مُفادهُ أنّ الطّفل في السّنة والنّصف من عمره يفهم قدرًا كبيرًا ممّا يُقال، فالطّفل يكون حينها في مرحلة مُتقدّمة، وقد سيطر على نظام أصوات لغة الكهول، ولكن التقاطها يتمّ بطريقة غريبة أو متدرّجة. والدّليل على ذلك – بحسب جاكندوف – مجموعة الاختزالات التي تُصيب الصوامت والصوائت، عندما ينطلق الصّبيّ (poon) بدل (spoon)، أو استبدال صامت بآخر في الكلمة نفسها عندما ينطق (Truck) مكان (guck)، ويُنطق (t) في الموضع نفسه الذي يُنطق به (g)[xv]. وفي هذه الحالات لا يسمع الطّفل ما يُنجزه، فإنْ أعدتَ عليه كلامه بالطريقة نفسها التي نطق بها، فإنّه سيستغرب منك طالبًا إصلاح ما تلفظت" (1994، ص 105).

تبدو الملاحظة سهلة الالتقاط إذا تعلّق بالظّواهر الصوتميّة، أمّا إذا تعلّق الأمر بالتركيب، فإنّ الأمر قد يبدو أكثر تعقيدًا. وقد نقل لنا جاكندوف مثالًا من هذا التّعقيد استنادًا إلى بعض التّجارب التي أجريت في هذا الإطار:

1 – تجربة أولى أجرتها "روبرتا كافينكوف وكاتي هيرش- باسيك "(Hirsh-Pasek & Golinkoff) وتفصيلها؛ طفلٌ جالس أمام جهازَيْ تلفاز. يظهر في الجهاز الواقع يسار الصّبيّ "طير ضخم يدغدغ وحشًا صغيرًا"، وفي الجهاز الواقع على يمينه يظهر "وحش صغير يدغدغ طيرًا ضخمًا".

ويقع مضخّم الصّوت بين الشّاشتين وينطلق منه الصّوت التّالي "انظر ! الطّائر الضّخم يدغدغ الوحش الصّغير".

يدرك الطّفل الطّير الضّخم والوحش الصّغير. ولكنّه عند سماع هذه الجملة سيُطيل الطّفل النّظر إلى الشّاشة اليُسرى ممّا جعله يدرك ماذا تعنيه هذه الجملة، فالطّفل أدرك أنّ الفاعل المسند إليه يسبق الفعل، والمتقبّل يتبعه الفعل.

2 – التّجارب المختصّة تثبتُ أنّ النّاس يستعملون كلمات غير مألوفة، ولأنّنا نعرف أنّ الطّفل لم يسمع قطّ هذه الكلمة من قبل أمكننا القول – حسب جاكندوف- أنّ إجابة الطّفل تعود إلى معرفة النّموذج التّركيبيّ الذي تُستعمل الكلمة فيه (1994، ص 106).

لقد أثبتت التجارب أنّ الأطفال يبلغون درجة تملّك النماذج النحويّة للّغة، حتى قبل استعمالها في خطابهم الخاصّ. وتبيّن التجارب أيضًا–حسب جاكندوف – أنّ الأطفال يستعملون ما أمكنهم امتلاكه لمساعدتهم على استخراج ما يكون الكبار بصدد تَعليمهم إيّاهُ، حتى وإن لم يعرفوه مسبقًا. وأحسنُ مثال على ذلك ما تَعلّق بتعلّم المفردات.

ولا يقتصر الأمرُ على إدراك الكلمات أو المركبات غير المعروفة مُسبقًا، بل يشمل الأمر أيضًا قواعد الإنتاج اللّسانيّ. وفي هذا الإطار يستعرض جاكندوف: الأخطاء النّظاميّة المتعلّقة بالاستفهام والنّفي وأخطاء تصريف الفعل في الماضي.

أ/ أخطاء الاستفهام والنفي في استعمالات الأطفال في الإنجليزية:

نقل لنا جاكندوف الاختبارات التي أجراها كلّ من "إدوارد كليما" و"إرسولا بيلودي" (Edward , Klima , & Bellugi, 1966) حول المراحل التي يمرّ بها الطّفل لتعلّم بنية الاستفهام.

ففي المرحلة الأولى، أي عند بلوغه السّنة والنّصف من عمره تقريبًا، ينجز الطّفل أسئلة من صنف:

- What book name ?
- What solder marching ?

وفي المرحلة الثانية، أي عندما يكون الطّفل في سنّ الثالثة والنّصف تقريبًا، فإنّه ينجز أسئلة من صنف:

- What he can ride in?
- Which way they should go?
- Whay Kitty can't stand up?

وفي المرحلة الثالثة، أي عندما يبلغ خمس سنوات من عمره، ينجز أسئلة من قبيل:

- Where will You go ?
- Why can't kitty see ?
- Why don't you know ?

ويخلص بِلُودْجي وكليما، من خلال تحليلهما لهذه الجمل، إلى أن الأسئلة المطروحة في المرحلة الأولى تبدو كأنها اختصار لإنجليزية الكهل، إذ يتم فيها حذف الفعل المساعد (Auxiliary verb).

لكن عندما يظهر هذا الفعل المساعد في المرحلة الثانية، تبيّن المختَبِران أنّ الطّفل لا يعرف موضعه بدقّة. وأخيرًا في المرحلة الثالثة يتمُّ للطفل إدراك الانتظام الذي يستعمله الكهول.

المرحلة المهمة بالنسبة إلى جاكندوف هي المرحلة الثانية، إذ يُدرك الطّفل كلّ مكوّنات الجملة. ولكنه لم يدرك بعدُ مواضعها الصّحيحة. اعتمادًا على هذا الاختبار يدعم جاكندوف فرضيّة وجود نحو ذهني عند الطّفل؛ فالأبنية المستعملة في هذه المرحلة لا نجد لها مثيلًا في المحيط اللساني الذي يعيشه الطّفل حتى نفترض أنّهُ استمع إليها فقلّدها، وبالطّبع لا يُمكِن أن يتعلّمها، إذ لا يُتصوَّر – حسب جاكندوف- "أن يُعلِّم كهلٌ ما طفلًا مثل هذه الجمل اللاّحنة بوصفها مرحلة وسطى إلى جمل سليمة" (1994، ص 109).

ب / الأخطاء المتعلقة بتصريف الفعل الماضي في الإنجليزية:

تُعدُّ معظم الأفعال في الإنجليزية قياسية إذا تعلّق الأمر بصيغة الماضي، إذ تُختَم بـ"ed" الذي يتغير نطقه من/d/إلى/t/ باختلاف الجوار الصوتي.

ويوجد، كما هو معلوم، في الإنجليزية 180 فعلًا تقريبًا لا يخضع لهذا القياس. يتعلم الأطفال في البداية هذه الأفعال غير القياسية بشكل سليم، ولكن بعد فترة من الزمن، وكأن الأطفال "يندمون" فيتحولون إلى إنجاز أفعال غير قياسية على شاكلة الأفعال القياسية، قبل أن يتدرجوا في العود إلى الأشكال السليمة مرّة أخرى، ويعرض لنا جاكندوف المراحل التي يمرّ بها تعلّم الطفل لماضي الأفعال غير القياسية في الإنجليزية وفق مراحل أربع:

Stage 1- Walked, played, came, and went.

Stage 2- walked, played, comed, goed, holded.

Stage 3- walked, played, camed, wented.

Stage 4- walked, played, came, went, and held.

يحلّل جاكندوف هذه المراحل، فيرى أنّ الطّفل لم ينتبه في المرحلة الأولى إلى وجود علاقة بين walk وwalked فهو يقلّد ما يُقال له.

في المرحلة الثّانية ينتبه الطّفل إلى نموذج تكوين الماضي من الفعل القياسيّ، وهو: [الفعل + لاحقة ed] فيستعمل قاعدة التّصريف بشكل سليم دون الانتباه إلى وجود استثناءات.

في المرحلة الثّالثة يدرك الطّفل وجود أفعال غير قياسيّة، فيقوم بمحاولة غير ناجحة تحتوي على بعض هذه الاستثناءات. ليصل في المرحلة الرابعة إلى تحقيق المطلوب وهو التّمييز بين القياسيّ وغير القياسيّ.

تكشف هذه المرحلة الثّانية – كما بيّن جاكندوف من خلال الأمثلة- مفهوم النّحو الذّهنيّ، فالأطفال يُنشئون صيغًا فعليّة لم يسمعوها من قبلُ، بل إنّ الأطفال – وفقًا للاختبارات التي أُجريت عليهم- يَنقلُونها على الأشكال السّليمة التي يسمعونها.

من خلال ما تقدّم خلُص جاكندوف إلى أنّ:

أ. الأطفال يفهمون قدرًا واسعًا جدًّا ممّا يُمكنهم تقليده بدليل أنّهم قَد بَنَوْا نماذج نحويّة.

ب. لا يُقلّد الأطفال ما يسمعونه فقط، إنّما يُسايرون دائمًا الجُمل الجديدة المتلفَّظ بها، والتي تكون نماذج مع اقتضاء امتلاكهم نحوًا ذهنيًّا.

ج. نماذج الجمل المتلفَّظ بها، هي نماذج مُوسّعة لما يتمُّ التقاطه من نماذج الكهول.

د. ولكن لهذه النّماذج حياتها الخاصّة، حياةٌ لا يمكن أن تكون محمولة على الدّخل.

وهو ما يؤكّد –حسب جاكندوف- أنّ النماذج تأتي انطلاقًا من مسارد النّحو الكونيّ. فهل يصدق هذا على الأطفال الذين يكتسبون اللّغة في وضعيّات غير عاديّة؟

ب- <u>اكتساب الأطفال للّغة في وضعيات غير عاديّة:</u>

لاختبار فرضية "النّحو الكلّيّ"، يعتمد جاكندوف حالات اكتساب اللّغة في وضعيّات غير عاديّة. تَضبطُ الفترةُ الحرجة حدودًا زمنيّة لقدرة الدّماغ على التعلّم وعلى الانتهاء من التعلّم، وهو ما سيستغلّه جاكندوف، وهو يدرس الحالات غير العاديّة التي اعتمدها في نتائجه (1994، ص 124/120)، وهي حالات اكتُشِفَت بعد فترة حرمان اجتماعيّ عاشها أصحابها لأسباب مختلفة ومتعدّدة. وبعد أن خضعت هذه الحالات لتدريب لسانيّ قاسٍ، اكتشف الباحثون أنّ هذه العيّنات تصل إلى مرحلة معيّنة، يبقى استعمالها لبعض الظّواهر اللغويّة محدودًا.

ويمكن أن نصنّفها إلى نوعين:

- النّوع الأوّل: وهي الحالات التي لا يكون فيها اكتساب اللّغة عند الفرد "متطوّرًا بطريقة عاديّة" لظروف اجتماعيّة أو صحّيّة، لم يخضع هؤلاء الأطفال إلى تدريب لسانيّ مخصوص، وسيعتمد جاكندوف على نتائج في فترات متباعدة في الزمن (1799، 1940، 1970).
- النّوع الثّاني: وهي الحالات التي تَهتمّ بأطفال يبنون قواعد نحويّة انطلاقًا من الدّخول المحيطة بهم، فينتهي بهم الأمر إلى خلق نحو جديد لم يكن موجودًا في متناول الكهول.

<u>النّوع الأوّل من الحالات هي حالة الأطفال المتوحّشين</u>: وهي حالات معروفة أُجريت عليها العديد من التّجارب واستغلّت نتائجها في مجالات علم نفس الطّفل وقضايا التّعلّم.

1. حالة الطفل فكتور Victor المتوحّش: وقد اكتُشف سنة 1799 وعمره يناهز إحدى عشرة أو اثنتي عشرة سنة، وقد اهتمّ به جون مارك كاسبارد(Itard, 1962) ، وقد انتهى الأمر بهذا الطفل إلى عدم قدرته على تجاوز مرحلة الكلمات المعزولة، المفردة (1994، ص 120).
2. حالة
3. إيزابيل (.Isabelle (Brown, 1958: وهي طفلة أُخفِيت ثمّ اُكتشفت سنة 1940، وهي في سنّ السّادسة تقريبًا، أي في وسط الفترة الحرجة لتعلّم اللغة. وقد نجحت في تعلّم لغتها الأولى، بنفس سرعة تعلّم طفل مهاجر لِلغة ثانية (1994، ص 120).
4. الطفلة جاني Geni (Curtiss, 1977) : وقد اكتُشفت سنة 1970 وعمرها يناهز ثلاث عشرة سنة، أي في الفترة التي تعقُبُ مباشرةً الفترة الحرجة التي ضبطها إيريك لينبيرغ. وقد تمكنت هذه الطفلة خلال سبعة أشهر من أن تستعمل معجمًا يناهز عشرين كلمة، وبعد سنة تمكّنت من إنتاج جمل أكبر، جملًا احتوت على النّفي وبعض الأدوات والظروف وبعض صيغ الجموع.

كان تطوّر لغتها سريعًا، وقد أدركت القدرة على إنتاج تنوّع غير محدّد عبر تحويل معجمها إلى نماذج ولكنّ تطوّرها توقف عند ذلك الحدّ، فقد واصلت إنشاء جمل منفيّة بواسطة وضع أداة النفي (No) في صدر الجملة. وهي المرحلة الموازية لتطوّر استعمال الأطفال للنّفي، وبقي استعمالها لأدوات التعيين محدودًا، هذا من جهة التركيب. أمّا من جهة الدلالة، فبالرغم من أنها قد استطاعت أن تكون جُملًا منتظمة من صنف (sub/verb) فإنّ فهمها لدلالة نظام هذه المفردات كان متقلبًا. وبعد سنوات البناء، بقي إنجازها للغة في مستوى السّنتين ونصف السّنة رغم أنّ إنجازها العرفاني العامّ وصل إلى مستوى أعلى بكثير (1994، ص 121).

4. حالة تشلسي Chelsea (Curtiss): ولدت تشلسي في القرن الماضي، وهي تحمل إعاقة كبيرة في السّمع. وفي سنّ حادية والثلاثين، وبعد تسع سنوات من المعالجة والتعديل بلغ رصيدها المعجمي ما يربو على 2000 ألفيْ كلمة وتمكّنت من التكلّم بوضوح، وتمكنت في حياتها اليومية من الاستقلال ببعض الأعمال الخاصّة. ولكن في مقابل ذلك لم يتطور إنتاجها للبنى التّركيبيّة، بل بقي عند حدود سنتين ونصف. وتجلّى هذا الجمود في بعض المظاهر التركيبية من صنف النزوع إلى حذف الفواعل من الجمل والغياب تامّ لتصريف الكلمات ووظائفها، وعدم تحكّمها في نظم الكلمات، فقد كان هذا الانتظام متغيّرًا كلّيًّا. (1994، ص 122)
5. ونضيف إلى هذه الحالات الأربع، حالة لغة الإشارات التي أشرنا إليها في معرض حديثنا عن النّحو الذّهنيّ.

من خلال هذه الحالات، خلص جاكندوف إلى تشابه كبير في النتائج، ففي كلّ هذه الحالات تمكّن الطفل من:

- اكتساب معجم

- التواصل مع الآخرين

ولكن ما تعلّق بالنّحو الذّهنيّ من تفاصيل دقيقة لانتظام الكلم في بنية إعرابية صحيحة لم يتطوّر، والأمر نفسه يصدق على التّصريف، وهو ما يعني بالنّسبة إلى جاكندوف دليلًا اختباريًّا على صحّة فرضيّة "الفترة الحرجة في تعلم اللغة". وهو ما يعطينا النتيجة الآتية التي لم يصرح بها جاكندوف، ولعلّها ذات أهمّيّة بالغة.

من خلال هذا الاستعراض للحالات المختلفة، نلاحظ أنّ المستوى الصّوتيّ والمستوى المعجميّ ومستوى التّواصل التّخاطبيّ بين النّاس قد بدت مستقلّة بشكل كبير عن أثر "الفترة الحرجة"، أي الفترة التي لا تتجاوز اثنتي عشرة سنة. خلافًا لمستوى نظم الكلم والمستوى الصّرفيّ، فهي أنظمة لم تتطوّر، وهو ما يعني أنّها تقترن اقترانًا ضروريًّا بهذه الفترة. فمن تخطّى هذه الفترة من التّعلّم، أصبح عاجزًا عن اكتساب هذه الأنظمة.

<u>النّوع الثّاني من حالات اكتساب اللّغة في وضعيّات غير عاديّة</u>، لا تتعلّق بالحالات الطبيعيّة الاستثنائيّة (مرض، صمَم، توحُّش) بل تتعلّق بحالات اجتماعيّة ثقافيّة استثنائيّة يعرض فيها الأطفال إلى لغة ثانية ممّا يدفعهم إلى بناء نحو جديد لم يتوفّر للمنتسبين إلى محيطهم "وهذه الحالات تبيّن بشكل دقيق أنّ الأطفال هم البناةُ العنيدُون للنحو" (1994، ص 126).

فما هي أهمّ الحالات التي عرض إليها جاكندوف في هذا السّياق؟

<u>حالة الكريول والبدجين</u>(Bickerton) :

وهي حالة يصفها جاكندوف بأنّها معقدة وقعت في هاواي (Hawaii) "ففي سنة 1870، وإثر توسّع كبير في زراعة السّكّر، جُلِب للغرض عَمَلة من الصّين واليابان وكوريا والفلبّين، والبرتغال، وبوتوريكو، وبعد ثلاثين سنة، أي في حدود سنة 1900 تكاثر العمّال فأفرزوا مجموعات وانتقلت الأجناس المختلفة إلى جنس واحد "(1994، ص 130).

فكيف كان التّعايش اللّسانيّ بين هذه الطوائف والأعراق والألسنة المختلفة؟

في البيت كان كلّ شخص يتكلم لغته الأصليّة، أمّا خارجه فقد كان من الضّروريّ التّعامل بين المتكلّمين، ونتيجة لذلك تطوّرت لغة تسمّى البدجين (pidgin)، وقد مثلت هذه اللغة وسيلة التخاطب في وضعيّات متعدّدة اللغات.

كان "البدجين" مرتكزًا على المعجم الإنكليزي، وهذه اللغة ترتكز دائمًا على اللغة المهيمنة. وأهمّ سمات "بدجين هاواي" المستعمل في الفترة الفاصلة بين سنتي 1900و1970، بحسب دراسة قام بها ديريك بيكرتون (Derek Bickerton) (توفّي 2018)، سمتان أساسيّتان:

أ/ التفقير التركيبي: فالبدجين، يفتقر إلى الأشكال النّحويّة التّركيبيّة معجم وظيفيّ، إذ لا وجود لاستعمال نظاميّ لأدوات التّعريف (articles)، أو للأفعال المساعدة (auxiliary verbs) ولا للتصريف (inflections). ولا

وجود للجمل الموصولة (subordinate clauses)، مع حذف مستعملي هذه اللغة الدّائم للفعل في الجمل المستعملة.

نستنتج من هذا أنّ النّظام الإعرابيّ الصّرفيّ يُبنى عند الإنسان في الفترة الحرجة، فهي إذن أقرب إلى المستوى الذّهنيّ للطّفل من أيّ مستوى آخر.

ب/التّغيير الكبير لنظم الكلام وترتيب المواضع يستند إلى اللّغة الأصليّة للمتكلّم:

ويضرب جاكندوف على ذلك مثال اللّغة اليابانيّة، فهذه اللّغة تجعل الفعل في نهاية الجملة، لذلك ينتج متكلّمو البدجين ذوو الأصول اليابانيّة جملًا مماثلة للغتهم الأمّ؛ إذ يؤخّرون فيها الفعل إلى المحلّ الأخير من الجملة. خلافًا للفلبّينيّين الذين يجعلون الفعل قبل الفاعل استنادًا إلى ما يوجد في لغتهم الأمّ.

نشير هنا إلى أنّ غرض جاكندوف من هذا العرض التّاريخيّ لظهور البدجين ليس الحديث عن الكهول الذين أنتجوها ولكن المهمّ بالنسبة إليه هم الأطفال، أي من سيتعلّم هذه اللغة.

فهؤلاء المتكلّمون لهذه اللّغة الجديدة وُلدوا أطفالًا في هاواي بين سنتي 1900و1920، ومعهم ظهرت لغة جديدة ثانية هي لغة الكريول الذي تعود جذوره إلى البدجين، لكنّ الفرق بينهما أنّ الكريول اكتسب خصائص نحويّة خاصّة به.

وفي مقابل التغيير الكبير لانتظام الكلم للبدجين وقيامه على الأصل العرقي الإثني، كان الكريول (Creole) موحّدًا من حيث انتظام كلمة الأساسي، وفق البنية التالية (SVO).

والأهمّ من ذلك أنّ للكريول نظام من الكلمات ذات الوظيفة التركيبية المخصوصة، وهو مماثل لما يوجد في أيّ لغة أخرى، فحروف التعريف (articles) في الكريول كلّها متناسقة، وتحمل دلالة مخصوصة. ففي حين تستعمل الإنكليزيّة "the " تستعمل الكريول أداة "da "، وفي حين تستعمل الإنكليزيّة أداة التنكير "indefinite"a فإنّ الكريول تستعمل ما يعادلها، وهو "wan " القريبة من "one" الإنكليزيّة.

هذه الأمثلة حسب جاكندوف هي عيّنة من دراسة غنيّة دقيقة. ولكنّها تبدو في ظنّه كافية لإبراز المسألة الأساسيّة التي يتناولها وهي: "من أين أتت اللغة؟"

يعترف جاكندوف بأنّ الدّراسات الدّقيقة لم تمكّنهم من معرفة كيف انتهى الأمر بمجتمع بشريّ إلى تكلّم لغة موحّدة.

ولكنّ المؤكّد أنّه، على مدى عشرين سنة، ظهرت لغة بخصائص نحويّة كاملة لم تكن موجودة من قبلُ. ولهذه اللّغة انتظامها الأساسيّ، ومعجمها المشتق غالبًا من اللّغة الإنجليزيّة، ولكنّ خصائصها النّحويّة الدّقيقة لا تتمتّع بالخصائص النّحويّة الدّقيقة نفسها لأيّ لغة أخرى.

لتبرير ظهور هذه اللّغة بهذا الانتظام الدّقيق يعود جاكندوف إلى الجانب الفطريّ ودوره في بناء اللغة. فـ"تصرّف الأطفال مع البدجين يستلزم النّحو الكلّيّ. فالطّفل يولد مصحوبًا بنحو كونيّ وتحديدًا بمسارد لبناء النّحو الذّهنيّ، وعلى الطّفل أن يختار خارجه خيارًا مُقنّنًا إلى حدّ أقصى للدّخل المحيطيّ" (1994، ص 135).

هذا المسرد شبيه بالمسارد الموجودة في برمجيّات الحواسيب، فهي توفّر للمستعمل اختيارات بالخُلف (defauts)، يختارها البرنامج آليًّا، إذا لم يعلن المستخدم عن أيّ اختيار مخصوص.

فبحسب جاكندوف، لم يجد الأطفال الذين سمعوا لغة البدجين شيئًا يبيّن لهم اختيارًا واضحًا ضمن مسارد النّحو الكلّيّ، لذلك تمّ الاختيار بالخُلف default وهو ما أعطاهم النّحو الذّهنيّ للغات الكريول.

هذه العمليّة تقع للأطفال عند تعلّم لغات أخرى، إذ يعتمد الأطفال دائمًا على الاختيارات السلبيّة أوّلًا قبل محاولة إيجاد مقاربة أفضل للّغة في محيط هذا التعامل، وهو ما يحدث خطأ نسقيًّا في اكتساب اللّغة العاديّة.

والأطفال الذين كبروا على سماع البدجين، ليس لهم دخل نحويّ لذلك "فهم يتبنّون النّحو الذّهنيّ المخصّص لهم قبليًّا، والتي ضُبطَت خصائصه جينيًّا" (1994، ص 134).

هذا المثال الذي أورده جاكندوف عن "الكريول"، يدحض وجهة النظر التي ترى أنّ الأطفال يتعلّمون عبر تقليد ما يسمعونه. بل إنّ هذه الحالة هي دليل قويّ على حجّيّة المعرفة الفطريّة. فالطّفل يأتي إلى الكون، وقد جُهّز بمصدر داخلي قويّ لتعلّم اللّغة. ويقدّم هذا المثال أيضًا دليلًا آخر على فرضيّة "الفترة الحرجة في اكتساب اللّغة"، فالكهول الذين يتكلّمون "البدجين" مع أطفالهم لم يكتسبوا "الكريول"، فقد تقدّموا في السّنّ بحيث أنّهم أصبحوا عاجزين عن اكتساب كلّ الخصائص النّحويّة المعقّدة التي ابتدعها أطفالهم.

فهؤلاء الأطفال لم يستنسخوا ما سمعوه من محيطهم، بل ابتدعوا نظامًا داخليًّا مكّنهم من نظام جديد.

لقد عمد جاكندوف إلى النّظر في اكتساب اللّغة في وضعيّة غير عاديّة حتى تمكّن من التّمييز بين الجزء الذي يقتضي تعلّمًا من المحيط، والجزء الذي يتطلّب جزءًا مخصوصًا من دماغ الإنسان.

يقدّم جاكندوف باحتراز هذه الأقسام، فيرى أنّ التصريف ونظم الكلمات، والتضمينات تظهر عند متعلّمي اللغة العاديين طيلة الفترة الحرجة أي بين سنّ الولادة وإلى الثّانية عشرة سواء كانت هذه السّمات حاضرة في الدّخل أم لم تكن كذلك.

وفي مقابل ذلك، تغيب هذه السّمات عند المتعلّمين المعوقين والضعفاء جينيًّا، والمتخلّفين عن الفترة الحرجة في التّعلّم.

هذه النّتيجة تكشف أنّ الفرق الدّقيق بين الحالات المتعدّدة للاكتساب تكون على أساس تفاصيل الظاهرة اللغويّة مثل انتظام الكلم، وأبنية التصريف والكلمات الوظيفيّة من صنف حروف المعاني، والأفعال، والأفعال المساعدة auxiliary/verbs/articles.

وهذا ما يقتضي أنّه يجب أن تكون دراسة البنى الإعرابيّة التّركيبيّة للكهل أمرًا أساسيًّا للبحث في الاكتساب.

لقد استدلّ جاكندوف في هذا المبحث على حجّيّة المعرفة الفطريّة من جهة تشكّلها النّحويّ المتمثّل في النّحو الكلّيّ ولقد بيّن أوجه ظهور هذا النّحو في مستويات مختلفة وفي حالات للاكتساب مختلفة.

مبدأ النّحو الذّهنيّ والنّحو الكلّيّ من المبادئ المركزيّة في التّوليديّة، يردفها جاكندوف بمبدأ ثالث هو مبدأ بناء التّجربة، وهو مبدأ عرفانيّ بامتياز.

III. مبدأ بناء التجربة:

اعتمد جاكندوف في استدلاله على فرضيّة النّماذج الذّهنية على مفهوم النّحو الذّهنيّ ومفهوم المعرفة الفطريّة، وحتى يتسنّى له تقديم مبدئه الثّالث يقدّم افتراضين إجرائيّين:

- قام الافتراض الأوّل على اعتبار اللّغة قدرة (the language capacity) ذات خصائص متفرّدة، أي إنّها لا نظير لها في المستوى الذّهنيّ، وعلى هذا الأساس "إذا كانت اللّغة قدرة خارقة مقارنة بالكلّيّات الذّهنيّة الأخرى، فمن الصّعب تفسير كيفيّة وصول اللّغة إلى هذه الدّرجة" (1994، ص 160).
- وقام الافتراض الثاني على مقاربة اللّغة بالقدرات الذّهنيّة الأخرى وعلى هذا الأساس "إذا كانت اللغة تتقاسم الخصائص العامّة للكليّات المختلفة للذّهنfaculties of the mind ، فإنّ تفسير الظاهرة اللغويّة يصبح ممكنًا باعتبار اللغة جزءًا من التطورات الحيويّة الأخرى من الدّماغ. وهو ما يمكّننا – حسب جاكندوف – من إيجاد نظائر لحجّة النّحو الذّهنيّ والنّحو الكلّيّ، في التّجارب الأخرى من النّشاط البشريّ.

يذهب جاكندوف في اتّجاه القائلين بمشابهة القدرة اللّغويّة لسائر القدرات الذّهنيّة وعلى هذا الأساس يبحث في مختلف مكوّنات التّجربة البشريّة حتى يتمكّن من ضبط المتشابه بينها.

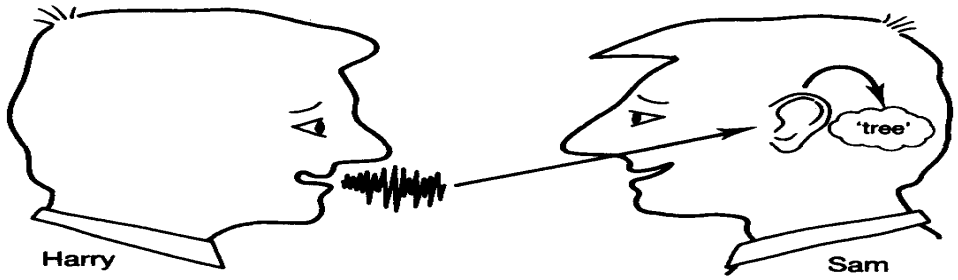
ليست عمليّة فهم اللّغة المنطوقة مجرّد عمليّة تلقّ سلبيّ للمعلومة، بل هي عمليّة تعكس تعقيدًا كبيرًا، تتمّ بصورة لا واعية. فهي تقوم على تنظيم إشارات الدّخل (input signal) أو إعادة تنظيمها حتى تكون في انسجام مع نماذج النّحو الذّهنيّ. فدون نحو ذهنيّ لن يكون لنا أيّ إدراك لغويّ (language perception)، بل إنّ الصّوت اللّغويّ سيُعدّ مجرّد ضجيج خال من كلّ قيمة لسانيّة لو أنّه خلا من هذا الإدراك.

ولكن كيف يمكن اعتبار عمليّة الفهم هذه هي عمليّة تلقّ "إيجابيّة" بالرّغم من أنّها لا واعية؟

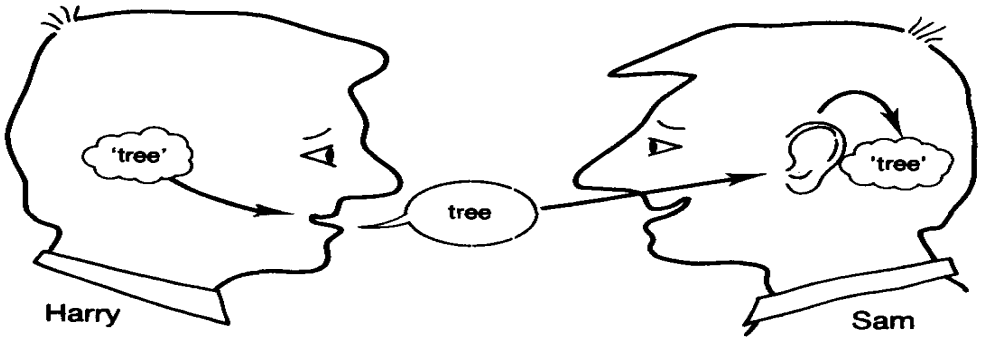
لتوضيح هذه النّقطة، يربط جاكندوف بين تجربة اللّغة المنطوقة وبين النّشاط الذّهنيّ للسّامع، ففي البنية الصّوتميّة، لا نجد – بحسب جاكندوف – صعوبة حدسيّة في تقسيم الخطاب إلى كلمات، ولكنّ هذه الكلمات لا يمكن قيسها اعتمادًا على الموجات الصّوتيّة التي تنطلق من جهاز التّصويت، فتلتقطها الآذان. إذن تتميّز هذه الكلمات عند السّامع نفسيًّا واختباريًّا، ولكنّه لا يمكن لنا تمييزها فيزيائيًّا.

هذه الفكرة ليست جديدة فهي من الأفكار الأولى عند دي سوسير حين أشار إلى أنّ الدّالّ هو تصوّر نفسيّ للصّوت، إلاّ أنّ جاكندوف يرى أنّها فكرة مركزيّة لم تلعب ما كان يجب أن تلعبه من دور في التّنظير اللّسانيّ، وهنا يطرح سؤاله الآتي: كيف ترتبط تجربتنا بالحقيقة الواقعيّة الفيزيائيّة؟

يقدّم جاكندوف صورتين لحالتي تخاطب، ولكنه يعالجهما معالجة مختلفة. ففي الصّورة الأولى (1994، ص 161) يلاحظ "سام" السّامع تحريك "هاري" لشفتيه فيسمع ضجيجًا يخرج منه، فيفهم من هذا الضّجيج كلمة "Tree" "شجرة".



في الصورة الثانية (ص 162)،



اعتمادًا على الموجة الصّوتيّة فقط، يدرك "سام" أنّ "هاري" يمتلك فكرة "شجرة tree" ويمتلك الكلمة المعبّرة عن هذه الفكرة وهو ما يعني – من خلال المقارنة بين الصّورتين – **أنّ السّامع يبني تأويلًا للوضعيّة يتجاوز الدّليل المتوفّر له.**

يفسّر جاكندوف هذه الوضعيّة، فيرى أنّ "الذبذبات السّمعيّة /الصوتيّة المبثوثة من "المتكلم /هاري" تمثل حدثًا فيزيائيًّا عاديًّا بسيطًا، لا يمثل كلمة ولا جملة، ولكنّه يعدّ كلمة أو جملة بالنّسبة إلى السّامع /سام" (1994، ص 162).

و"الذهن هنا يقوم بتحويل convert آليّ، غير واع للصّوت إلى بنية صوتميّة ويربطها بالذّهن بالفكرة" (1994، ص 163).

تعتمد الطريقة التي أجرى عليها جاكندوف اختباره للُّغة على تمثيلاتنا الذّهنيّة التي يبنيها الإنسان بطريقة لاواعية استجابة إلى الإشارات الفيزيائيّة التي تلتقطها أعضاؤنا الحسّيّة.

يقوم السّامع- مطلقًا – بعمليّات التّأويل هذه دون علمه أو تحكّمه أو انتباه منه، والدّليل على ذلك استحالة التعامل مع اللّغة المسموعة باعتبارها مجرّد أصوات لا دلالة لها كبعض الضّجيج المحيط بنا في حياتنا اليوميّة.

أمّا بالنّسبة إلى الأطفال فهم يقومون بذلك على نحو غريزيّ، إذ يتبنّون الافتراضات نفسها التي يتبنّاها الكهول، ثمّ يتعلّمون إمكانيّات التّواصل – لاحقًا – بوصفها استراتيجيّات واعية.

اعتمد جاكندوف هذه النقطة التي أشار إليها في بناء الحجّة الثّالثة، وهي حجّة التّجربة البشريّة. فتجربة اللغة المنطوقة تُبنى فعليًّا بواسطة النّحو الذّهنيّ للسّامع، فالموجة الصّوتيّة تتميز بأنّها فارغة من حيث كونها مجرّد صوت ولا تكتسب دلالتها إلّا من سامع مجهّز بنحو ذهنيّ خاصّ.

ولكن هَبْ أنّ المتكلم (أ) يفهم لغة السّامع (ب)، فما الذي يمنع (أ) من فهم ما يريد فهمه لا ما يجب فهمه؟

هنا يبرز دور النّحو الذّهنيّ مرّة أخرى، فما يمنعني من أن أسمع ما أريد، هو أنّ أنحاءنا الذّهنيّة تكاد تكون نفسها عند مستعملي اللّسان ذاته، ولهذا السّبب نشترك بصورة لاواعية في فهم أبنية الموجات الصّوتيّة التي تصلنا.

وما يبرّر تشابه أنحاءنا الذّهنيّة أنّنا وُلدنا بالنّحو الكلّيّ نفسه، مع الموجات الصّوتيّة الصّادرة عن متكلم للسان ما، (الإنكليزيّة مثلًا) لهذا السبب يمكننا الحديث حسب جاكندوف عن موضوعيّة نسبيّة في فهم اللغة وتأويلها، لا عن ذاتيّة خالصة؛ إذ إنّنا نأتي المجتمع محمّلين بالتأويلات نفسها. فعمليّة فهم اللّغة المنطوقة إذن، هي عمليّة لا واعية لمجموع الدّخول وتكون في انسجام تامّ مع النّحو الذّهنيّ.

وهذه التّجربة ليست تجربة خاصّة باللّغة، بل تشمل قدرات ذهنيّة أخرى مشابهة للّغة. بل يعتمد على الصّوت والسّمع بوصفهما قدرتين من القدرات البشريّة ويضرب على ذلك مثال الموسيقى.

أ- **ملكة الموسيقى:**

يفترض جاكندوف أنّنا نستمع إلى أغنية مشهورة مثل أغنية أعياد الميلاد (Happy birthday to you)، ثمّ نقلبها، فإنّها ستبدو بالطّبع غير عاديّة، بل غريبة.

يفسّر جاكندوف هذه الغرابة مرّة أخرى "بالنّماذج" وهي مشتركات (commonalities) قمنا باقتطاعها، ومعرفة هذه النّماذج لا تمكّننا من معرفة النّغم فحسب، بل من معرفة بعض النّوتات الخاطئة التي تكسر هذه النّماذج أيضًا.

والسّامع هنا، هو سامع عاديّ وليس سامعًا مختصًّا، فعندما نسمع "yadthraeb yppah" يبدو اللحن حدسيًّا صوتًا غريبًا، وهو ما يعني: أنّنا نقوم بهذه المقاربات بشكل غير واع.

يطلق جاكندوف على هذه النّماذج اسم "النحو الموسيقي" (musical grammar) ويسوّغ ذلك بأنّ قدرتنا على اتّخاذ المعنى من مقطوعات موسيقيّة جديدة بأسلوب مألوف يقتضي أنّ لدينا نحوًا موسيقيًّا غير واع يقوم بتنظيم فهمنا للموسيقى بهذا الأسلوب.

ولكن من أين لنا هذه القواعد الموسيقيّة؟

يفسّر جاكندوف وجود هذه القدرة اللّاواعية في بناء أنحاء موسيقيّة بالمصادر الفطريّة المعطاة، وهي التي يسمها جاكندوف بـ"النّحو الموسيقيّ الكلّيّ على غرار النّحو اللّغويّ الكلّيّ، بل إنّ النّحو الموسيقيّ عنده هو أكثر كونيّة من النّحو اللّسانيّ، فالكثير من المقدرة الموسيقيّة مرتكزة على خصائص أكثر عموميّة من التناول السّمعي النسقي" (1994، ص 169). وتنسجم هذه الفكرة مع إقراره بصورة مبدئيّة "أنّ الموسيقى تعتمد الوجود المسبق لموادّ الإدراك السّمعي" (1994، ص 170).

فالنّاس يتحدّثون عن الموسيقى بأوصاف مختلفة، فنقول موسيقى سعيدة أو حزينة أو مؤلمة أو غيرها. في حين أنّ الموسيقى لا يمكن أن يكون لديها مشاعر، فهي مجرّد تموّجات صوتيّة، ولكن من الواضح أنّ المشاعر هي استجابات عاطفيّة ناتجة فينا عبر هذه التّموّجات. وهو ما يؤكّد – بحسب جاكندوف – أنّ المحتوى العاطفي الذي نُجريه في الموسيقى، يجب أن يكون من داخل أذهاننا لا من خارجها.

من خلال ما تقدّم يخلص جاكندوف إلى أنّ "كلّ حالة من حالات الموسيقى الصّاخبة أو الرّوحيّة تتأتّى في الحقيقة من داخلنا بشكل فعليّ، ولكنّ الدّماغ هو الذي يكوّنها بشكل غير واع باستعمال الإدراك السّمعيّ والنّحو الموسيقيّ" (1994، ص 170).

لقد استدلّ جاكندوف بمعالجته هذه للقدرة الذّهنيّة الموسيقيّة عند الإنسان على أنّ اللّغة ليست قدرة متفرّدة من بين القدرات الذّهنيّة الإنسانيّة. فكلّ خصائصها الأساسيّة منعكسة في قدرتنا على فهم الموسيقى.

ب- ملكة البصر

يذهب جاكندوف إلى أنّه إذا فتحنا دماغ أيّ إنسان بصدد مشاهدة شجرة مثلًا فلن نجد صورًا، ولا رسومًا فمن ينظر إلى الصّور داخل رأس ذلك الشخص؟

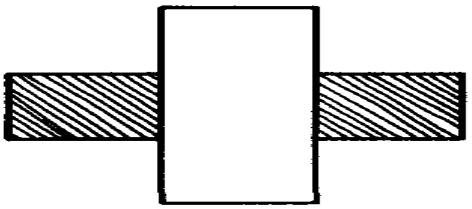
يجيب جاكندوف عن هذا التساؤل بأنّ الدّماغ هو الذي يؤوّل الصّور في الرّأس، ولكنّ الدّماغ لا يمكنه أن يؤوّل الصّور عبر رؤيتها، إذ ليس لديه عضو بصريّ عندما يصطدم الضوء بالعينين.

الحدقتان ترتكزان على إنتاج صور في الشّبكيّة، ولكن لا أحد ينظر إلى هذه الصّور. والأمر – كما هو معروف – لا يعدو أن يكون مجموعة شحنات عصبيّة.

بعض مناطق الدّماغ تنتج تنظيمًا فضائيًّا للشّحنات العصبيّة المتأتّية من الشّبكيّات، وهذه المناطق تمثل دائمًا "رسوم محور الشّبكيّة". ولكن مرّة أخرى، هذه الرّسوم ليست صورًا، فلا يوجد ما يماثل هذه الصّور في الرّأس مطلقًا.

وهذه الشّحنات العصبيّة هي التي ستسهم فيما سيسمّيه جاكندوف الفهم البصريّ القائم على التقاط الذّهن من صور. فما يلتقطه الذّهن من صور لا يطابق الواقع الفيزيائيّ. وللاستدلال على هذه الفكرة، يورد جاكندوف أمثلة عديدة كان تناولها في كتب مختلفة خاصّة كتاب (semantics and cognition). ودرجت كثيرًا في أعمال الجشطلتيّين.

ونكتفي هنا بنقل مثال واحد لتوضيح الفكرة (1) رسم ص 173



هذه الصورة تتكوّن فيزيائيًّا من مستطيل أبيض، ومستطيلين محاذيين للمستطيل الأبيض. ولكنّ أدمغتنا تكوّن صورة يكون فيها المستطيلان المخططان موحّدين خلف المستطيل الأبيض، ولتتحوّل الصّورة في أدمغتنا إلى مستطيل مخطّط واحد يختفي وراء مستطيل أبيض واحد. وهو ما يبيّن أنّ أدمغتنا تبرز قسمًا لا مرئيًا. وتتم العملية دون أن نبذل أيّ جهد.

هذه الصّورة ومثيلاتها كثيرة في حياتنا اليوميّة، وقدرتنا على فهمها أو تأويلها يعتمد على ما يوجد في أدمغتنا من نماذج غير واعية. والمبادئ التي يمكنها تحليل الصّورة البصريّة، وخلق تأويل لها إضافة إلى النماذج اللاواعي في الذهن هي التي يسمّيها جاكندوف *النحو البصري.

ولكن كيف أمكن للإنسان أن يمتلك هذا النّحو البصريّ؟

تتمّ العمليّة – عند جاكندوف – بين التعلّم من المحيط، واستعمال مصادر فطريّة تجعل التّعلم ممكنًا. فالدّخل المحيطيّ يلعب دورًا مهمًا في التعلم، فمن لم ير سيّارة ولو مرّة واحدة في حياته لا يكون قادرًا على التّعرّف على نوعها.

وهذه الدّخول هي التي تمثّل المعجم البصريّ الذي يستدعي لأذهاننا تمثيلات لآلاف الأشياء (1994، ص 77). وعلى هذا الأساس كان من الضّروريّ أن يكون لنا دخل بصريّ حتى يتطوّر النّظام البصريّ بشكل خاصّ وسليم. وتستدعي أعصاب النّظام البصريّ تحفيزًا حتى تكسب بينها صلات تقوم بتقعيدها لاحقًا. ولا يتمّ ذلك إلّا بوجود المسرد البرمجيّ الجيني للدّماغ، حيث يقوم الصغير بتطويره استجابة للتّحفيز البصريّ.

استنادًا إلى مبدأ التّجربة عند الإنسان، اعتمد جاكندوف على قدرتين من القدرات الإنسانيّة الأساسيّة وهما قدرة السّمع وقدرة البصر. ثمّ عقد مقارنة بين كيفيّة اشتغالهما وكيفيّة اشتغال اللّغة، فانتهى إلى:

- يمكن لكلّ قدرة من هذه القدرات أن تقيم معنى من خلال تحفيز جديد تتبنّاه مجموعة من النماذج المجرّدة تكون خاصّة بهذا الميدان، وهذه النّماذج هي التي تمثّل النّحو الذّهنيّ، وعليه فإنّ لكلّ قدرة نحوها الذّهنيّ الخاصّ بها.
- في كلّ مجال من المجالات تكون أدمغتنا مبرمجة جينيًّا مُسبقًا بمظاهر جوهريّة وجوديّة لهذه النّماذج. فالتّعليم ليس "امتصاصًا" للنّماذج. وإنّما هو تقعيد للنّماذج - الأوّليّة الذّهنيّة (proto-patterns)، وهو ما يؤكّد موضوع المعرفة الفطريّة.
- إنّ تجربتنا في التّحفيز وفهمنا له في كلّ ميدان مبنيٌّ بشكل أساسيّ بواسطة أذهاننا، استنادًا إلى الاستعمال الأساسيّ للنّماذج الذّهنيّة المخصوصة لهذا الميدان.

خاتمة

لقد حاولنا في هذا العمل أن نقدّم أحد أهمّ التّصوّرات اللّسانيّة العرفانيّة انطلاقًا من نصّ مهم ضمن منوال جاكندوف ضمن نظريّة الدّلالة التّصوّريّة. ولا يمكن أن نفهم هذا العمل إلّا إذا ربطناه بسيرورةٍ في التّفكير ظهرت منجَّمة في أعمال جاكندوف المختلفة. وهو في هذا الكتاب "نماذج في الذهن، الصادر عام 1994، يجيب عن السؤال الآتي: "*ما الذي يجعلنا على ما نحن عليه؟*" هذا هو السؤال المركزي الذي أثار جوابه، القضايا الأساسية حول اللغة والقدرات الذّهنيّة الموازية.

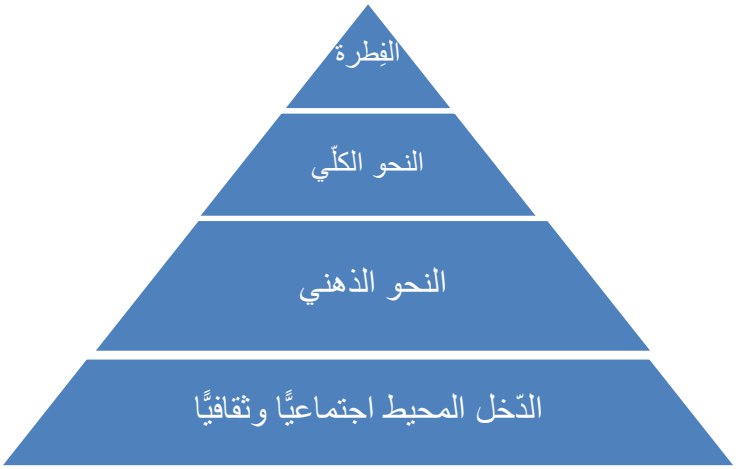
جاء السؤال عامًا مطلقًا فهو لم يتحدث عن جانب مخصوص من الإنسان، بل تحدّث عنه بصورة مطلقة. لذلك جاءت الإجابة عنه مستندة إلى ما يحكم هذا الإنسان في كلّيّته.

جهّز الإنسان بمجموعة من المنظومات الدّماغيّة الفطريّة، وكلّ منظومة من هذه المنظومات تمنحنا نوعًا من السّلطة العرفانيّة، كالقدرة على تعلّم اللّغة أو تعلّم الموسيقى أو فهم العالم من حولنا بصريًّا أو بناء الأفكار المحسوسة والمجرّدة أو الانتقال في المحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ.

رأى جاكندوف أنّ المدخل الطّبيعيّ لهذه المقاربة لا يمكن أن يكون إلّا اللّغة. فهي التي ميّزت الإنسان عن كلّ الحيوانات القريبة منه على مرّ الزمان. ولكنّ اللّغة لا تمثّل كل الملَكات البشريّة، فالملكات الأخرى تحمل الخصائص العرفانية نفسها التي توجد في اللّغة، لذلك استدلّ جاكندوف على فرضيته معتمدًا على دراسة اللّغة، والبصر والموسيقى. هذا الجانب هو المعطى الفطريّ عند الإنسان، وهو الموسوم منذ السّتّينات بالنّحو الكلي UG، وهو من الفطرة، ولكنّه دونها تجريدًا، ويتمثّل - مثلما رأينا في ثنايا العمل – في جملة الاختيارات الممكنة التي يوفرها الدّماغ للإنسان مسبقًا.

من النّحو الكلّيّ نمرّ عبر النّماذج والقواعد. هذه النماذج لا تقتصر على اللّغة، بل تشمل النّماذج البصريّة والنّماذج السّمعيّة. وقد فصّلنا القول فيها – نقلًا عن جاكندوف – وهذه النّماذج هي التي تُسمّى النّحو الذّهنيّ. هذا النّحو الذّهنيّ، هو نتاج تفاعُل بين الدّخول الاجتماعيّة والثقافيّة المحيطة بالإنسان وبين النّحو الكلّيّ.

هذه النّماذج المجرّدة هي التي تمكّن من فهم اللّغة واستعمالها والاشتراك في تأويلها بين الجماعة اللّسانيّة الواحدة وتمكّن في ذات الوقت من بناء الفضاء البصريّ والفضاء السّمعيّ عند الإنسان، ويمكن أن نمثّل جملة من المعطيات وفق التمثيل الهرميّ الآتي:



ولكنّ جاكندوف يرى أنّ النّاس "وإن كانوا يشتغلون وفقًا للطرائق العقلانيّة الممكنة، فكثير من سلوكنا هو غير عقلانيّ" (1994، ص 219)، بمعنى أنّه لا يمكننا تفسيره بشكل واعٍ بدءًا بالمسائل الكامنة وراء استعمالنا للغة، وصولًا إلى القدرات الذهنيّة الأساسيّة في الذهن. فسلوكنا "الحدسي" محكوم بمنطق غير واعٍ.

لقد سعى منوال الدّلالة التّصوّرية إلى الاستدلال على التّقارب الشّديد بين الملَكات العرفانية المختلفة ليبرهن على أنّ اللّغة لا تمثّل إلّا قدرة من القدرات المختلفة. ولكنّه، وهو يستدلّ على الجانب الفطريّ الموجود عند الإنسان، اعتمد على البحوث المخبريّة التي أجريت على أطفال غير عاديّين. فأثبت –بصورة غير صريحة – أن النّماذج اللّغويّة ضمن النّحو الذّهنيّ التي يحتكم إليها الإنسان تعدُّ أقرب النّماذج إلى الذّهن، إن لم نقل يمثّل نواة النّحو الذّهنيّ ذاته.

ففي الأمثلة –غير الطبيعية التي أوردها وهو يبحث في الفطريّ - بيَّن كيف أن الإنسان الذي يتجاوز المرحلة الحرجة في اكتساب اللّغة يصبح عاجزًا عن اكتسابها في مستويها التّركيبيّ والتّصريفيّ خلافًا للمعجميّ؛ إذ بمقدور الإنسان أن يتدارك نسبيًّا هذا الضرر.

أمّا باقي الملَكات، فالأمر ممكن؛ إذ باستطاعته النّظر والتّصرّف في الفضاء، فإن استطاعت تشلسي التّواصل مع الآخرين واستطاعت أن تنجز حاجاتها الخاصّة، فهذا يعني أنّ بنيتها التّصوّرية قد تطوّرت أيضًا من جهات مختلفة من جهة الحسّ المشترك، ومن جهة البصر، ومن جهة الفضاء. ولو لم يكن الأمر كذلك لما استطاعت أن تصل في حياتها الشّخصيّة إلى ما وصلت إليه.

وفي المستوى اللّغويّ ذاته نجد مستويين؛ مستوى يمكن تداركه بعد الفترة الحرجة لاكتساب اللغات وهو مستوى المعجمي، ومستوى لا يمكن تداركه ويخصّ المستوى التّركيبيّ والتّصريفيّ.

ألا يعني هذا أنّ هذه الاختبارات هي دليل واضح على أن مستوى نظم الكلمات وتصريفها هو أقرب إلى البنية الذّهنيّة من المستويات الأخرى؟ ألا يعني هذا أنّها تمثّل النّواة الصّلبة للتّحصيل اللّغويّ عند الإنسان؟ ألا يعني هذا أنّها تمثّل النّماذج العليا التي لا يمكن تحصيلها أي إنّها تمثّل نماذج النماذج؟

ألم يكن من الأوْلى عند جاكندوف، وهو يعرض إلى هذه الاختبارات الميدانية الدقيقة أن يصل إلى أن النّماذج في الذّهن تنتمي بدورها إلى مستويات مختلفة؟ ألم يكن هذا مدخلًا يمكن استغلاله في بناء نظريّة لسانيّة؟

إذا كانت نماذج نظم الكلم وتصريفه هي من النماذج البدائيّة الأولى عند الإنسان، ألا يناقض هذا ما ذهب إليه في 1983 من استقلال البنية التّركيبيّة عن البنية التّصوريّة؟ فإن كانت البنية التّركيبيّة هي من صنف الأبنية المرتبطة بفترة زمانيّة لا يمكن تجاوزها عند الإنسان، فهذا يقتضي أنّ هذا المستوى ألصق بالذّهن من مستويات مختلفة.

إذا صنّفنا الأبنية بحسب قربها من الذّهن-الدماغ بوصفها قدرات تحمل موتها لحظة خروجها للحياة مع ولادة الإنسان. أفلا نرى أن المستوى التّركيبيّ-الصّرفيّ يمثّل المستوى الأعمق في الذّهن، وكلّما تطوّرت القدرات الأخرى ضمُر هذا المستوى ليتوقّف عند سنوات الفترة الحرجة؟

ألا نرى أن جاكندوف من حيث أنّه أراد أن يبرهن على أن البنية التّصوريّة هي المستوى الأعمق في الذّهن، يشير بطريقة غير مباشرة إلى عكس ذلك؟

إذا كانت النّماذج هي المكوّن الرّئيس للنّحو الذّهنيّ، وإذا كانت النّماذج التّركيبيّة القائمة على نظم الكلام والمستوى التّصريفيّ هما الأقرب إلى الذّهن، ألا يمكن أن يكون جاكندوف سائرًا ضدّ تصوّراته، من حيث أراد بناءها؟

نكون إلى حدود هذا الجزء من العمل قد نقلنا تصوّرات جاكندوف عن النّحو الكلّيّ والنّحو الذّهنيّ وبناء التّجربة، فماذا عن المحيط الاجتماعيّ الثّقافيّ الذي عدّه جاكندوف جزءًا من بناء التّجربة، وما الذي يوجد في أذهان النّاس، يمكّنهم من التّعامل الاجتماعيّ والثّقافيّ؟

2005

الإحالات

[i] لا نذهب مذهب من ينزع عن التوليدية صفة العرفانية، فالتوليدية عرفانية في أصل تأسيسها. ويكفي أن نحيل على القضايا التي أثارها تشومسكي في كتابه "اللغة والذهن" الصادر سنة 1968 حتى نؤكد عرفانية هذا الاتجاه.

[ii] يحتلّ جاكندوف اليوم من بين المشتغلين باللسانيات موقعًا متميزًا. فقد عُدَّ مدافعًا شرسًا عن النّظريّة التّوليديّة في فترة انتمائه الصارم إليها إذ دافع عن تصوراتها وانتصر لها ووسع دائرة اشتغالها، وذلك من تاريخ تصنيفه لكتابه الأوّل سنة 1972 "التأويل الدلالي في النحو التوليدي" Semantic 1972 إلى سنة 1982 حين حاول تطبيق مبادئ النظرية التوليدية على الأصوات الموسيقية في كتابه "النظرية التوليدية للنغم الموسيقي".

ولكن، مع إصداره لكتابه "علم الدلالة والعرفان Semantics And Cognition, MIT Press, 1983 سنة 1983، شكك جاكندوف في بعض المرتكزات الأساسية للنظرية التوليدية فلم يعد النّظام اللّغوي بالنّسبة إليه – وإلى كل المدافعين عن التّصوّر العرفاني – نظامًا مخصوصًا متميزًا عن سائر الأنظمة، أو نموذجًا لكلّ الأنظمة التي يحتكم إليها الإنسان، بل عُدّ النّظام اللّغوي ملَكة من بين الملكات الأساسية التي يتمتّع بها الإنسان مثل ملكة البصر، أو ملكة السمع أو ملكة الحسّ المشترك. وتحتكم كل هذه الملكات إلى الأبنية الذّهنيّة ذاتها.

[iii] - عدّت البارامترات من النتائج المركزية التي انتهى إليها الاتجاه التوليدي في نهاية الخمسينات وطوال سنوات الستين من القرن الماضي. انظر:

Chomsky, N. and Lasnik, H. (1993) Principles and Parameters Theory, in *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin: de Gruyter.

[iv] -لهذا الفعل (ابتكر) أهمية في منوال جاكندوف؛ إذ يعتبر أنّ ما يقوم به الدماغ هو ضرب من الابتكار الشبيه بفعل المبتكر الذي يستطيع أن ينجز مجموعة من الأشياء اعتمادًا على ما هو موجود باعتباره ينظر إلى أنّ الدماغ في وضعية تطور دائمة.

[v] - تختلف لغات الإشارة من ثقافة إلى أخرى فهي ليست واحدة، والمقصود هنا هو: لغة الإشارة الأمريكية

[vi] - وقال أبو طاهر المقرئُ: اختلف الناسُ في أول من رسمَ النحوَ وأكثرُ الناسِ على أبي الأسودِ الدُّؤَلِيّ. ويُقالُ إنّ ابنتَه قالت له يومًا: يا أبتِ ما أحسنُ السماءِ، قالَ: أيْ بنيةُ نجومُها، قالت: إني لم أُرِدْ أيَّ شيءٍ منها أحسنَ إنما تعجبتُ من حسنِها، قال: إذًا فتقولي ما أحسنَ السماءَ، فحينئذٍ وضع كِتابًا ويُقالُ إن ابنتَه قالت لهُ: يا أبتِ ما أشدُّ الحرّ- في يومٍ شديدِ الحرّ- فقالَ لها: إذا كانتِ الصَّقْعاءُ من فوقِكِ والرمضاءُ من تحتِكِ، قالت: إنما أردتُ أنَّ الحرَّ شديدٌ، قالَ: فقولي إذا ما أشدَّ الحرَّ، والصقْعاءُ الشمسُ.

انظر في كتاب: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط 3، القاهرة، 1938.

[vii] - يرتبط اللاشعور عند سيغموند فرويد بتجربة العلاج الإكلينيكي، ويقوم اللاّشعور على جملة من المكبوتات النفسية، ويمكن أن يتسرب اللاوعي إلى الوعي عن طريق التحليل النفسي الذي يخرج إلى السطح السلوك والمعاني اللاواعية لبعض الممارسات النفسية.

[viii] - وقد حلل مرتضى جواد باقر هذه الفكرة بصورة مفصلة في كتاب مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار المشرق للنشر والتوزيع، 2002، صص32-50.

[ix] - تعود أصول هذه اللغة إلى القرن الثامن عشر "إذ درس القسّ الفرنسي شارل ميشال دو ليبّي (1712-1789) Charles-Michel de L'Épée الصُّمّ واكتشف أن لديهم لغة إشارة أصلية يستعملونها في التواصل" ص 84-85، وفي سنة 1755 تأسست أول مدرسة للصمّ

نشرت طريقة شارل، وأُطلقت على لغته: لغة الإشارة الفرنسية، وقد عَمَّت كامل أوروبا، وفي سنة 1817 تكون في هارفارد Hartford أول معهد للصم والبكم مع وليام ستوكوي (William Stokoe) (عاش بين 1919 و2000)، وفي سنة 1960 بدأت رسميًا لغة الإشارة الأمريكية. وقد بين ستوكوي أن لهذه اللغة انتظامًا نسقيًا يُوازي ما نجده في البنية الصّوتمية للغات المستعملة موازاة قوية جدًا" (1994، ص 86).

[x] ولتقريب هذه النّظريّة، يمكن مراجعة مقال: صابر الحباشة ومجدي بن صوف، مقدمة في التحول العرفاني: اللسانيات المنظومية، مجلة أوراق لسانية، جمعية اللسانيين العراقيين، بغداد، المجلد 2، العدد 6، حزيران (جوان) 2022، ص ص 1-32.

[xi] -يتحدث جاكندوف عن أجهزة التلفاز التي ظهرت في أواخر السبعينات في أمريكا وفي اليابان وتكون مجهزة بفيديو ضمن كماليات التلفاز وقتها.

[xii] - وحدة التحرير في التلفزة ورمزها (VCR) اختصارًا لـ" Combo television unit".

[xiii] - عالجنا هذه القضية عند حديثنا عن الخلفية الإبستيمولوجية للنظرية التصورية ضمن مقال لنا موسوم بالأسس النظريّة للدلالة التصوّريّة عند جاكندوف، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، المجلد 11، العدد 4، 2020، ص-ص37-62.

[xiv] - فصّل جاكندوف القول في هذا الأمر في الفصل الثالث من كتابه: علم الدلالة والعرفان (Semantics and Cognition,1983).

[xv] - الأمثلة على هذا مثال "تزة" بدل " تلفزة" في الدّارجة التّونسية.

المراجع

Derek Bickerton. (بلا تاريخ). Creole Languages." . تأليف Clark Et Al. ،Language: Introductory Readings (الصفحات 134-50.).

Eric Lenneberg. (1967). Biological Foundations Of Language. . New York: John Wiley & Sons.

F Lerdahlو ، R. S Jackendoff. (1996). A Generative Theory of Tonal Music, reissue, with a new preface. . MIT press.

François Jacob . (10 Jun, 1977). Evolution And Tinkering. Science196 ،(4295)1166-1161 ،.

Jean-Marc-Gaspard Itard. (1962). The Wild Boy Of Aveyron. (George Humphreyو ، Muriel Humphrey ، المترجمون) New York: Appleton-Century-Crofts.

Jerry Fodor . (1983). The Modularity of Mind. Cambridge: MIT Press.

Kathy Hirsh-Pasek و ، Roberta M Golinkoff. (بلا تاريخ). Language Comprehension: A New Look At Some Old Themes.". تأليف N Krasnegor, ،D Rumbaughو ، , M. Studdert-Kennedy ،Biological And Behavioral Aspects Of Language Acquisition (20-301 الصفحات). Hillsdale.

Maurice Grevisseو ، André Gooss . (2008). Le Bon Usage (14 الإصدار). Editions De Boeck Université Rue Des Minimes.

N S Trubetzkoy. (1969). Principles Of Phonology. Berkeley, Ca: N.Suniversity Of California Press.

Noam Chomsky. (1968). Language and Mind. New York: Harcourt, Brace & World.

Noam Chomsky. (1975). Reflections On Language. New York: Pantheon Books.

Noam Chomsky. (1988). Language And Problems Of Knowledge: The Managua Lectures. Cambridge: M.I.T. Press.

Noam Chomsky. (1995). The Minimalist Program. . Cambridge: Mit Press, .

P Tibbetts. (1994). Patterns In The Mind: Language And Human Nature, Basic Books. USA.

Pylyshyn Zenon. (1984). Computation and Cognition. Cambridge: Ma: Mit Press.

R Jackendoff. (1997). The architecture of the language faculty (28 المجلد). mit Press.

R. S. Jackendoff. (1990). Semantic structures (18 المجلد). MIT press.

Ray Jackendoffو ، Peter Culicover, . (2005). Simpler Syntax. Oxford University Press.

Ray Jackendoff. (2007). Language, Consciousness, Culture: Essays On Mental Structure. Mit Press.

Roger Brown. (1958.). Words And Things. New York: Free Press.

Roman Jakobsonو ، Halle Morris . (1956). Fundamentals Of Language. The Hague: Mouton, .

S Edward ،Klima و ، Ursula Bellugi. (1966). Syntactic Regularities In The Speech Of Children. (N J. Lyons And R.J. Walesالمحرر ،) Psycholinguistics Papers219-189 الصفحات ،.

S Pinker. (1994). The Language Instinct. New Yor: k: William Morrow and Company.

Susan Curtiss . (بلا تاريخ). Language As A Cognitive System: Its Independence And Selective Vulnerability. C. Otero.

Susan Curtiss. (1977). A Linguistic Study Of A Modern-Day "Wild Child . New York: Academic Press.

William Stokoe . (2005). Sign Language Structure: An Outline Of The Visual Communication System Of The American Deaf. Silver Spring10 ،(1)37-3 ،.